

BENJAMIN PEREZ MAIA

**EDUCAÇÃO, SAÚDE E ÉTICA:
O “AGIR COMUNICATIVO” ENTRE PROFESSOR E ALUNO**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre, pelo Curso de Pós-Graduação em Educação, do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.

Orientador: Prof. Dr. Gelson João Tesser

CURITIBA

2005

Catálogo na publicação

Sirlei R. Gdulla - CRB9.^a/985

Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

M217

Maia, Benjamin Perez

Educação, saúde e ética: o "agir comunicativo" entre professor e aluno. / Benjamin Perez Maia. - Curitiba, 2005.

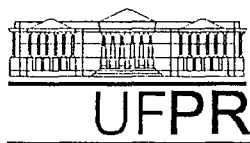
112 f.

Dissertação(Mestrado) - Setor de Educação,
Universidade Federal do Paraná.

1. Professores e alunos - relações humanas.
2. Educação - ética. 3. Comunicação na educação.
I. Título.

CDD 371.1023

CDU 37.064



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



PARECER

Defesa de Dissertação de **BENJAMIN PEREZ MAIA** para obtenção do Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO. Os abaixo-assinados, DR. GELSON JOÃO TESSER, DR^a CELSI BRONSTRUP SILVESTRIN e DR^a MARIA CECÍLIA MARINS DE OLIVEIRA argüiram, nesta data, o candidato acima citado, o qual apresentou a seguinte Dissertação: **“EDUCAÇÃO, SAÚDE E ÉTICA: O AGIR COMUNICATIVO ENTRE PROFESSOR E ALUNO”**.

Procedida a arguição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que o candidato está apto ao Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIAÇÃO
DR GELSON JOÃO TESSER		Aprovado
DR ^a CELSI BRONSTRUP SILVESTRIN		Aprovado
DR ^a MARIA CECÍLIA MARINS DE OLIVEIRA		Aprovado

Curitiba, 24 de novembro 2005

Profª Drª Cláudia Barcelos de Moura Abreu
Vice-Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

Dedico esta obra aos meus pais **João e Aparecida**, pelo exemplo de vida e aos *meus irmãos(a), cunhado(as) e sobrinhos(as)*, pelo aconchego familiar.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu orientador Prof.^o Dr. Gelson Tesser que acreditou no meu potencial e me estimulou no desenvolvimento deste projeto de pesquisa, tornando esse momento, o melhor e mais representativo estágio da minha formação acadêmica.

O meu profundo respeito à banca examinadora, aos professores: Prof^a Dr^a Maria Cecília Marins de Oliveira, Prof^a Dr^a Celsi Bronstrup Silvestrin e Ms. José Vicente Miranda, pela atenção dispensada e pelo interesse demonstrado na análise deste trabalho.

Meus agradecimentos as minhas grandes amigas Rizete da Silva e Gisele D'Angelis Bogoni, pelo apoio prestado no sentido de ampliar a minha compreensão sobre a "Teoria da Ação Comunicativa" baseada em Jürgen Habermas e por estarem ao meu lado na Coordenação de apoio à Direção e Equipe Pedagógica.

Quero agradecer também, a todas as pessoas que comigo dividiram: estudo e trabalho, angústias e sonhos, luta e empenho, por compartilharem idéias e ações em busca da qualidade no ensino. Meus companheiros de luta diária Denise Monteiro, Ezequiel Westphal, Claudete Rosenau, Maria de Lurdes Massa, Margarete Costa (Meg), Vânia Mara Pereira Machado e Jucimara Bandejas, muito obrigado pela força!

De forma especial, quero agradecer ao meu amigo Eliton Henrique Torno e família, pelo apoio prestado durante a elaboração do projeto e pelo companheirismo durante o período eleitoral. Que esse espírito de luta e solidariedade fortaleça ainda mais essa amizade para que possamos continuar juntos nessa nova caminhada.

A todos aqueles que dedicam suas vidas a uma "educação ética, emancipatória e comunicativa", o meu mais profundo respeito e o meu sincero agradecimento.

O mundo só ganha objetividade quando conta como um e mesmo mundo para a comunidade de sujeitos falantes e agentes. O conceito abstrato de mundo é uma condição necessária para que os sujeitos, agindo comunicativamente, alcancem entendimentos entre si sobre o que acontece no mundo ou deve nele ser produzido. Através dessa prática comunicativa, se asseguram ao mesmo tempo de suas relações de vida comuns, de um mundo-de-vida intersubjetivamente partilhado. Este mundo está limitado pela totalidade de interpretações pressupostas pelos membros como conhecimento de pano de fundo.

Jurgen Habermas

Eu prefiro ser, essa metamorfose ambulante a ter aquela velha opinião formada sobre tudo ...

Raul Seixas

SUMÁRIO

LISTA DE SIGLAS	vi
RESUMO	vii
ABSTRACT	viii
1 INTRODUÇÃO.....	01
1.1 TEORIA DA AÇÃO COMUNICATIVA DE HABERMAS: POSSIBILIDADES DE UMA EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA.....	03
1.1.1 Habermas e sua Trajetória Acadêmica	03
1.1.2 Escola de Frankfurt e Indústria Cultural	04
1.1.3 Ação Comunicativa e o Mundo Educacional	07
1.1.4 A Sociedade Burguesa e o Agir Comunicacional.....	10
1.1.5 A Influência da Sociedade Burguesa na Educação	19
1.1.6 A Organização Escolar e o Agir Comunicativo.....	21
1.2 EDUCAÇÃO E ÉTICA: UMA APROXIMAÇÃO DO AGIR COMUNICATIVO	31
1.2.1 Fundamentos Filosóficos da Ética.....	31
1.2.2 Ética e Agir Comunicativo na Educação	39
1.3 A AÇÃO COMUNICATIVA DO COLÉGIO ESTADUAL PROFESSOR ALGACYR MUNHOZ MAEDER	53
1.3.1 A Metodologia de Pesquisa	53
1.3.2 Local da Pesquisa	55
1.3.3 Projeto Político-Pedagógico e Ação Comunicativa	58
2 A ESCOLA PÚBLICA E AÇÃO COMUNICATIVA.....	61
2.1 EDUCAÇÃO E CIDADANIA	61
2.2 A ESCOLA PÚBLICA E A AÇÃO ORGANIZACIONAL.....	69
3 O AGIR COMUNICATIVO NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM	73
3.1 COLETA DE DADOS E CONTEXTO DA AÇÃO COMUNICATIVA.....	76
3.1.1 Análise de Dados.....	77
3.2 DISCUSSÃO DA ANÁLISE DE DADOS NA PERSPECTIVA DE UMA AÇÃO COMUNICATIVA EM SALA DE AULA	78
3.2.1 Entre a Comunicação e o Conhecimento.....	79
3.2.2 Os Professores Pensam que se Comunicam com os Alunos, mas os mesmos, não os Entendem.....	85
3.2.3 A Comunicação Real da Escola	89
3.2.4 Agir Comunicativo <i>versus</i> Agir Estratégico da Escola.....	92
3.2.5 A Ética na Sala de Aula	95
4 CONCLUSÃO.....	99
REFERÊNCIAS	102
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR	106

LISTA DE SIGLAS

APM	– Associação de Pais e Mestres
APMF	– Associação de Pais, Mestres e Funcionários
CEPAMM	– Colégio Estadual Professor Algacyr Munhoz Maeder
DCM	– Disfunção Cerebral Mínima
PCNs	– Parâmetros Curriculares Nacionais

RESUMO

O ensino-aprendizagem, no Colégio Estadual Professor Algacyr Munhoz Maëder, tomada pela perspectiva de desenvolvimento da “ação comunicativa”, no universo escolar, implica uma situação de ações verbais dos atores (professores e alunos), dirigidas ao “agir comunicativo” de um ator na sua relação ao outro. Nessa perspectiva são fundamentais as contradições da interação, bem como a consolidação do conhecimento. O objetivo deste trabalho é explorar o conceito de ação comunicativa, baseando-se nas teorias e concepções de Jürgen Habermas, especialista no assunto, para descrever as contradições e relações entre alguns professores e alunos do Ensino Médio em sua comunicação em sala de aula. Tomando por base esse referencial teórico, foi utilizado como instrumento de pesquisa, um questionário, contendo cinco questões voltadas à ação dialógica na escola. Os dados analisados através das respostas dessa pesquisa, contribuíram para caracterizar a comunicação no ambiente escolar desta instituição de ensino, ou seja, forneceram uma pequena amostragem do “agir comunicativo” entre professores e alunos. Foram abordadas cada uma das falas ou depoimentos, sua influência e importância para a interação entre os atores envolvidos e as contradições decorrentes das mesmas. Nesta pesquisa foi possível traçar o perfil da dinâmica do “agir comunicativo” na sala-de-aula, que através de sucessivas interações e contradições, comuns, num debate dialético, revelaram a necessidade de buscar soluções para que haja a reestruturação do campo semântico da ação dos atores, numa retomada consciente de mudança na prática educativa do professor, no sentido de estabelecer um “agir comunicativo” no ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: “agir comunicativo”; educação; relação professor-aluno.

ABSTRACT

A teaching-learning process under a perspective of “communicative-action” in a classroom of the public high school PA MM, replies a situation of considering verbal actions between the actors, teachers and pupils, aimed as a communicative acting relates to another person. For this approach, the contradictions of the interaction seem essential, together with the consolidation of the knowledge. The aim of the present study is to explore the concept of communicative action based on the theories and conceptions of Jürgen Habermas, as specialist author in the subject, meaning the description of the contradictions and relationships between teachers and pupils of the high school their communication. Such a theoretical reference was used as a research tool, submitted as questionnaire with five questions in order to check up the dialogical action in the classroom actions in the school environment as a small sample of communicative acting between teachers and pupils and the communicative actions were approached in their influence and importance, and their contradictions coming out. By means of this research a frame of dynamics of communicative action in the classroom through successive interaction and contradictions in build up as usual in dialectic debates – and disclosed a need to look for solutions in order to organize again a new semantic field, where the actions base up their action. The consequent chance in the educative practice of the teacher comes out resuming awareness of the teacher teaching – learning process from a new communicative act is been

Key-words: communicative act; education; relation teacher-pupil.

1 INTRODUÇÃO

A instituição educacional brasileira, notadamente no que se refere à escola pública, enfrenta uma séria crise de qualidade. De maneira geral, os debates e as discussões que essa crise tem suscitado, nos vários setores da sociedade civil, destacam a relação entre a má-qualidade de ensino e o despreparo dos professores em sua participação no ensino e orientação no processo da aprendizagem. Ao contrário de negar qualquer discurso, ao estabelecer uma correlação direta entre crise educacional e conhecimento na educação, aponta-se para a “ação comunicativa” entre professores e alunos em sala de aula, questão importante e pouco enfatizada, a falta de um “agir comunicativo” que acarreta uma crise educacional.

Nessa perspectiva, coloca-se no campo educacional a discussão, entendendo que o “agir comunicativo” dos professores responde pelos resultados individuais, desenvolvidos em sala de aula. Acreditar que o discurso do professor reforça o fracasso da educação escolar, significa situar suas “ações comunicativas” no contexto do conhecimento escolar que os influencia. Para isso, é necessário relacionar o “agir comunicativo” que se empreende na sala de aula a um projeto mais amplo de educação escolar.

Diante dessa realidade, há urgência de se desenvolver a “ação comunicativa” no processo ensino-aprendizagem no espaço da sala de aula, ante a situação existente, mudanças no “agir comunicativo” entre professores e alunos, para tornar mais consistente a articulação do conhecimento no sistema educacional. Nesse sentido, a “ação comunicativa” entre os participantes coloca-se como fundamental ao desenvolvimento da prática educativa em sala de aula.

Na maioria das vezes, o debate sobre a qualidade de ensino, no qual se insere a “ação comunicativa”, restringe-se aos campos da sociologia e da filosofia, no intuito de pesquisar a escola como uma instituição marcada por interesses de grupos sociais e pelo desejo de solidificar a construção de uma sociedade moderna, pautada pelos valores da democracia e da igualdade social. Nesse sentido, a transformação da escola é pensada em nível macroestrutural, a partir de uma análise ampla e genérica acerca da história e da cultura, da sociedade e dos projetos político-econômicos que geraram a escola que temos na atualidade. São

inúmeras as produções que concebem a escola por esse eixo. A "ação comunicativa" surge como decorrência dessa abordagem macroestrutural.

Nessa perspectiva, o objetivo é verificar as formas pelas quais o "agir comunicativo" entre professores e alunos se atualiza no espaço cotidiano da sala de aula, elegendo como objeto de análise interações em que estão envolvidos participantes da prática educativa, na convicção de que é na "ação dialógica" que as realidades se constroem e se reencontram. Portanto, é a partir da "ação comunicativa" que a transformação educacional nos leva a pensar.

Esse contexto, somado à importância do "agir comunicativo" do professor, discutido anteriormente, define o objetivo desta pesquisa. Em vista desse objetivo, a investigação busca responder as seguintes questões: como o "agir comunicativo" dos professores do Colégio Estadual Professor Algacyr Munhoz Maëder revela seus discursos em sala de aula? Como os princípios éticos são definidos na construção do conhecimento e nas interações entre professores e alunos, frente ao processo ensino-aprendizagem, em sala de aula?

Em virtude desse quadro de pesquisa, considera-se fundamental discutir a "ação comunicativa" entre professores e alunos, que se desenvolve ao longo dos três capítulos.

O primeiro capítulo busca uma maior compreensão dos conceitos fundamentais que envolvem a "Teoria da Ação Comunicativa", segundo Jürgen Habermas. Em que se pesquisou a relação comunicativa entre os seres humanos. A importância da educação ética nas escolas e a "ação comunicativa" entre os professores e alunos do Colégio Estadual Professor Algacyr Munhoz Maëder.

No segundo capítulo apresenta-se a escola pública como um espaço de cidadania e organização social. Busca-se ressaltar a importância da saúde na educação escolar como forma de prevenir as doenças.

No terceiro e último capítulo, faz-se uma análise do "agir comunicativo" no processo ensino-aprendizagem na sala de aula e atribui-se ampla repercussão à prática educativa, na qual o conhecimento não deve ser mera informação, mas um processo ativo e dinâmico que se concretiza através da comunicação entre os atores envolvidos.

1.1 TEORIA DA AÇÃO COMUNICATIVA DE HABERMAS: POSSIBILIDADES DE UMA EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA

1.1.1 Habermas e Sua Trajetória Acadêmica

Jürgen Habermas nasceu na cidade de Düsseldorf, na Alemanha, curiosamente no mesmo ano em que foi fundada a Escola de Frankfurt, 1929. Remanescente dessa escola permaneceu em atividade filosófica, acadêmica e científica. Ao terminar os estudos fundamental e médio, em 1949, Habermas passou a estudar nas Universidades de Ottingen, Zurique e Bonn, Filosofia, História, Psicologia, Economia e Literatura Alemã. Em 1954, concluiu sua tese de doutorado sobre o filósofo alemão Schelling (1775-1854), intitulada "O absoluto e a história". Sua carreira acadêmica foi particularmente brilhante. Entre 1955 e 1959, foi pesquisador do Instituto de Pesquisa Social em Frankfurt, onde se tornou assistente de Theodor W. Adorno, aos vinte e sete anos de idade, acontecimento excepcional na Alemanha. "O que une, portanto, Habermas à Escola de Frankfurt são as idéias de uma possível reconciliação do homem consigo mesmo e com a natureza, bem como a possibilidade de estabelecer análises interdisciplinares, críticas e dialéticas da sociedade" (SIEBENEICHLER, 2003, p. 27).

Em 1961, organizou sua tese de pós-doutorado: "Mudança Estrutural na Esfera Pública", sob a orientação de Wolfgang Abendroth, da Universidade de Marburg, cujo patrocínio lhe foi negado anteriormente tanto por Adorno quanto por Horkheimer, acarretando assim um distanciamento de Habermas para com os mestres da Escola de Frankfurt. Além de este episódio de negação, outras razões estabeleceram tal afastamento, conforme SEIBENEICHLER pontua:

A Escola de Frankfurt trabalha com um conceito de verdade herdado de Hegel, o qual não coaduna com o falibilismo da pesquisa científica, vigente hoje em dia. Adorno, cujo pensamento constitui a forma mais conseqüente da Escola de Frankfurt, perde o nexo com as ciências, pois, o seu trabalho não pode mais se apoiar em qualquer forma de análise empírica ou discursiva de questões e de estados sociais. (...) A Escola de Frankfurt subestima as tradições democráticas, do Estado e de direito e não leva a sério a mudança de estrutura da esfera pública no interior da democracia burguesa. Habermas lembra que as características normais do sistema de direito e das instituições políticas em geral revelam modos de pensar e de interpretar extremamente elevados, capazes de resolver questões éticas e práticas. E lembra, mais, que o próprio Marx afirmara haver no Estado burguês idéias que valia a pena conservar numa sociedade socialista. Os laços que unem Habermas a Adorno e à Escola

de Frankfurt aparecem mais nítidos em 1969, no momento em que Habermas assume a palavra, por ocasião da morte de seu mestre. A laudatio proferida nesta ocasião: "Proto-história da subjetividade e auto-afirmação selvagem", consegue delinear de forma magistral elementos magistrais e íntimos da vida e da obra de Adorno, da convergência entre o objetivo central positivo do programa teórico de Adorno e de Habermas. (2003, p.26-28).

Entre 1961 e 1964, foi professor de Filosofia em Heidelberg, tornando-se posteriormente professor de Filosofia e de Sociologia na Universidade de Frankfurt até o ano de 1971. A partir dessa data, foi diretor do Instituto de Pesquisa Social Max-Planck, em Starnberg (próximo a Munique), período no qual Habermas aprofundou suas pesquisas referentes à "Teoria da Ação Comunicativa". Da raiz dessa vasta produção acadêmica surge a "Teoria Crítica" convergente à linha com as preocupações da Escola de Frankfurt, que Habermas denomina de "ciência social crítica".

1.1.2 Escola de Frankfurt e Indústria Cultural

A primeira discussão para a abertura da Escola de Frankfurt aconteceu na metade do século XX, quando os pensadores da escola neo-hegeliana de Frankfurt criticaram a idéia de uma cultura de massa e observaram a influência da indústria na esfera cultural¹; o povo não participa desses produtos culturais, consumidos em larga escala; estamos diante de um mecanicismo e de uma ordem industrial. Theodor W. Adorno (1903-1969) e Max Horkheimer (1895-1969) ressaltam que é preciso renomear o fenômeno: "Não estamos diante de uma cultura de massa; assistimos – passivos – ao desfile dos produtos da indústria cultural" (COELHO, 2003, p. 43).

Assim, a indústria cultural, os meios de comunicação de massa e a cultura de massa surgem como funções do fenômeno da industrialização. É esta, através das alterações que produz no mundo de produção e na forma do trabalho humano, que determina um tipo particular de indústria (a cultural) e de cultura (a de massa), implantando numa e noutra os mesmos princípios em vigor na produção econômica em geral: o uso crescente da máquina e a submissão do ritmo humano de trabalho ao ritmo da máquina; a exploração do trabalhador; a divisão do trabalho. Estes são alguns dos traços marcantes da sociedade

¹ A indústria cultural traz em seu bojo todos os elementos característicos do mundo industrial moderno e nele exerce um papel específico, qual seja o de portador da ideologia dominante, a qual outorga sentido a todo o sistema.

capitalista liberal, onde é nítida a oposição de classes e em cujo interior começa a surgir a cultura de massa (COELHO, 2003, p. 10).

Em 1930, Max Horkheimer foi nomeado diretor do Instituto de Pesquisa Social de Frankfurt. Em seguida, seu nome seria mudado para Escola de Frankfurt, primeira instituição alemã de pesquisa social a acolher teses da teoria marxista. Acarretando, então, mudanças na orientação teórica dos estudos ali realizados. A filosofia marxista de interpretação histórica foi analisada e batizada por uma filosofia da cultura, da ética e da psicossociologia. É nesse momento que as idéias de Karl Marx (1818-1884) convergem à teoria de Sigmund Freud (1856-1939). Nascia a teoria crítica da cultura com o intuito de investigar as mazelas das sociedades capitalistas industrializadas do mundo ocidental.

A proposta fundamental da Escola de Frankfurt é delinear seu caminho rumo a afirmação da cultura; e associa seu conceito à idéia de criação de que o espírito humano é capaz de construir e reconstruir toda esfera simbólica necessária ao homem, tanto material, quanto intelectual; tanto moral quanto espiritual. Mas, a racionalidade técnica - atualmente tecnologia - latente em sociedades capitalistas e industrializadas, longe de entender essa capacidade e garantir aos seus membros o exercício de um livre arbítrio, submetem-nos à dominação ideológica e profunda contraste social pelo desenvolvimento socioeconômico. As fundamentações de GIROUX aprofundam essa abordagem:

Pela perspectiva de Gramsci e outros, o foco de dominação nos países industriais desenvolvidos do ocidente transferiu-se da confiança na força (polícia, exército, etc.) para o uso de um aparato cultural que promove consenso através da reprodução e distribuição dos sistemas dominantes de crenças e atitudes. Gramsci chamou esta forma de controle de hegemonia ideológica, uma forma de controle que não apenas manipulava a consciência como também saturava as rotinas e as práticas diárias que guiavam o comportamento cotidiano. A Escola de Frankfurt aprofundou muito esta análise e apontou para o desenvolvimento crescente da tecnologia para produzir a cultura dominante e manter a organização sócio-econômica existente. Mais recentemente, o trabalho de Pierre Bourdieu e Basil Bernstein demonstra que a sociedade dominante não apenas distribui materiais e mercadorias como também reproduz e distribui capital cultural, isto é, aqueles sistemas de significados, gostos disposições, atitudes e normas que são direta e indiretamente definidos pela sociedade dominante como socialmente legítimos. (1997, p. 113).

As teses defendidas por essa escola colocam em destaque o papel central da "indústria cultural", analisa criticamente a sua produção de bens simbólicos, em

escala industrial. A produção em série acarretou a homogeneização dos padrões de gosto, proporcionando um esfacelamento da cultura original. A racionalidade técnica havia subordinado os parâmetros da cultura a um princípio de serialização e a uma padronização, “massificando-os”.

Nesse quadro, também a cultura - feita em série, industrialmente, para o grande número - passa a ser vista não como instrumento de livre expressão, crítica e conhecimento, mas como produto trocável por dinheiro e que deve ser consumido como se consome qualquer outra coisa. E produto feito de acordo com as normas gerais em vigor: produto padronizado, como uma espécie de kit para montar, um tipo de pré-confecção feito para atender necessidades e gostos médios de um público que não tem tempo de questionar o que consome. Uma cultura perecível, como qualquer peça de vestuário. Uma cultura que não vale mais como algo a ser usado pelo indivíduo ou grupo que a produziu e que funciona, quase exclusivamente, como valor de troca (por dinheiro) para quem a produz. (COELHO, 2003, p. 11-12).

Diante dessa realidade capitalista, Habermas reforça a idéia de estudar criticamente os fenômenos sociais, sob a base do pensamento de Karl Marx. Entre eles, destaca-se muito bem a ampla guinada na concepção educacional, na qual a educação escolar transfere seu modo de produção do conhecimento científico, que se desenvolve pela reflexão e pela análise dos fatos sociais, para a notável valorização da razão técnica, produção em séries de idéias para a sociedade assimilar e vivenciar. Essa concepção técnica toma acento de destaque no contexto da educação escolar e forma uma base que consolida as vertentes do capital. As prescrições desse capitalismo têm bases críticas em Marx. Mas, Habermas avança com a análise da sociedade contemporânea. Procura mostrar, contudo, que as condições históricas atuais não são as mesmas da época de Marx:

Nas sociedades capitalistas desenvolvidas não existe mais um grupo social ou uma classe que possa ser tomada como representante de um interesse geral reprimido. Porque houve a perda do destinatário empírico da teoria e a perda da autoconfiança revolucionária. Por isso, a teoria e o materialismo histórico, entendido como teoria da evolução social, não o satisfaz. O teorema da dialética entre forças produtivas e relações de produção, a idéia de um desenvolvimento da espécie através de uma sucessão dos diferentes modos de produção é insuficiente para dar conta da complexidade das sociedades contemporâneas. (SEIBENEICHLER, 2003, p.29).

Mesmo entendendo que o processo evolutivo da sociedade não se apóia, na íntegra, como defendia Marx, na contradição dialética entre forças produtivas e relações de produção e na luta de classe, mas sim nas forças produtivas que se

desenvolvem e nas formas de integração social (relações de produção) que amadurecem de acordo com a capacidade dos sujeitos da espécie humana em duas dimensões: no nível do saber e do agir técnico-estratégico (do trabalho) e no do saber e do agir prático, moral e comunicativo (da interação). A evolução da sociedade depende, pois, do desenvolvimento das capacidades e competências dos indivíduos que a ela pertencem.

Habermas considera que a cultura de uma sociedade capitalista reflete as normas e os valores da classe social que possui a propriedade dos meios de produção; e essa classe armou esquemas de articulações, no século XVIII na Europa, para alinhar-se às condições de divisão das esferas pública e privada, com a finalidade de obter espaços livres para tramitar suas especulações. A partir daí, no interior da sociedade civil ocorrem as trocas e a produção, e o mercado passa a ser entendido na sua mais radical posição, organiza-se segundo a realização cumulativa do proprietário que conseguirá riqueza conforme a resposta do indivíduo consumidor. A produção passou do universo social para a atividade privada – e, portanto, conforme o modelo restrito do capital. Afastadas do modo de produção e massa social, se solidificam as condições para o nascimento da elite burguesa. Quanto a isso, porém, é importante considerar que as instituições sociais encontraram entre elas mesmas, na educação, uma parceira de mesmo quilate. A escola pública do Estado, até a atualidade, continua marcada por essa tendência, isto é, a educação absorve significativamente influências da sociedade burguesa.

1.1.3 Ação Comunicativa e o Mundo Educacional

Estudar a Educação a partir da "Teoria da Ação Comunicativa"², de Jürgen Habermas, exige uma revisão cuidadosa da linguagem utilizada no âmbito da escola. Cuidadosa, porque a "ação comunicativa" é constituída por uma base reflexiva/crítica da práxis cotidiana, em que teoria e prática vinculam-se, visando a desenvolver uma relação de não dominação entre os sujeitos; fornecendo, dessa

² Habermas trata das condições onde os sujeitos a partir de uma situação de fala, buscam resolver seus impasses utilizando-se do discurso argumentativo, onde livre de coerções permite-se chegar a um entendimento e suscitar o consenso. Desenvolve um conceito baseado no diálogo, simbolicamente mediado, que liberta os sujeitos das situações escravizadoras, tornando-os capazes de emancipação.

maneira, subsídios para que os mesmos possam construir democraticamente um conhecimento que propicia esclarecimento e emancipação no âmbito da educação escolar. A educação nessa perspectiva seria um processo contínuo, dinâmico e dialógico direcionado pela linguagem rumo às finalidades. A linguagem, sob o ponto de vista habermasiano, constitui um elo de interação entre os indivíduos, através de argumentos e contra-argumentos nas decisões coletivas, em que os sujeitos, livres de coerções, garantem a democracia; buscam conseguir acordos para transformar ou modificar comportamentos.

A linguagem contém em si a disponibilidade orientada para o entendimento do que é verdadeiramente inerente à comunicação e à vontade de exprimir algo que possa ser entendido e partilhado pelos demais, possibilitando assim um acordo intersubjetivo dos participantes na comunicação. Também incorpora a razão, as idéias, o pensamento, isto é, o mundo da vida que faz sublinhar a relevância da “ação comunicativa” e desencadeia importantes conseqüências para um plano de educação ideal. Na medida em que os participantes da comunicação pretendem um acordo intersubjetivo, todos os envolvidos encontram-se em igualdade de chances para decidir as orientações da ação que pretendem determinar a vida educacional.

De maneira geral, pode-se dizer que é grande a preocupação dos educadores com a forma de relação que existe entre profissionais da educação, conhecimento e alunos; pois geralmente o processo educacional é desvinculado do contexto histórico atual; distanciado da realidade e, portanto, das exigências da sociedade. Educadores, sociólogos e psicólogos têm analisado essa questão sob diferentes perspectivas e trazido importantes contribuições no tocante à valorização do processo educacional, visualizando-o como uma possibilidade de superação dessa fragmentação do conhecimento, efetivado no universo escolar.

A superação desse contexto pode ser encontrada na “Teoria da Ação Comunicativa” de Jürgen Habermas cientista social seriamente engajado nas dimensões do seu tempo, ao verificar a crise de pensamento ocidental no século XIX e a da modernidade no século XX, lança o desafio e busca construir a sua teoria da sociedade.

Ao reconhecer a crise, torna-se um filósofo pós-moderno, embora afirme que a modernidade é um processo inacabado e que, diante de sua pluralidade – conteúdos culturais, éticos e sociais – mantém o interesse na ciência e na justiça,

procurando uma unidade. Entre os que querem manter a modernidade e os que entendem que nada pode ser feito por ela, Habermas adota uma posição intermediária e precisa, então, romper com alguns de seus princípios. Pertencente a Escola de Frankfurt³, critica seus mestres, abandona o paradigma da consciência e vai em busca da filosofia da linguagem. Em sua obra "A teoria do agir comunicativo" defende as racionalidades comunicativas, contrapondo-se à racionalidade instrumental, defendida na modernidade. Sua teoria e princípios são respaldos de inúmeras pesquisas acadêmicas.

A "Teoria da Comunicação" compõe um vasto referencial teórico, com princípios relevantes para o enriquecimento do universo escolar. Pois, a educação escolar tem suas bases no processo comunicativo, isto é, na maneira como é estabelecida a "ação comunicativa" entre todos os membros que povoam o universo educacional. Por toda abrangência que a "ação comunicativa" propõe, é importante ressaltar que, não tentaremos aqui uma revisão exaustiva das posições teóricas em Habermas, basta-nos, para justificar a posição do seu pensamento, buscando assinalar as vantagens da "ação comunicativa" na possibilidade de se apontar um processo educacional mais participativo e democrático. Considerando as observações de autores (Jorge Thunis, 2003; José Carlos Libâneo, 2002; José Marcelino de Rezende Pinto, 1996 e Henry A. Giroux, 1997), o crescimento do processo educacional passa pelo crivo da "ação comunicativa" rumo a emancipação dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Existe uma estreita relação entre a educação e a comunicação - comunicar é educar - ambas produzem argumentos comuns. A comunicação compõe critérios básicos para a prática das relações educacionais. De maneira ampla, pode-se dizer que o termo comunicação é um processo natural, instrumental de legitimação das estruturas educacionais, como também é a força que contesta e pode transformar a estrutura do ensino-aprendizagem. Isso significa que a escola pode promover uma educação voltada à condição do "agir comunicativo" entre professor e aluno, desenvolvendo conteúdos relacionados à formação geral e, ao mesmo tempo,

³ A "Escola de Frankfurt", é conhecida como uma das mais importantes tendências filosóficas e de teoria sociológica do século XX, foi uma extraordinária – talvez a única interligação entre trabalho e ação de destacados intelectuais de esquerda, a saber: Horkheimer, Adorno, Benjamin, Marcuse, Fromm, Habermas, Neumann, Kirchheimer, entre outros. Nomes que representam décadas

ênfatisando questões relativas à saúde física e princípios éticos. Pela comunicação o indivíduo se entende como pessoa, passando do ser singular ao ser coletivo. É exatamente nesse ponto que as relações interpessoais exigem a reconstrução de um espaço crítico, aberto e pluralista, expressão básica da “ação comunicativa”.

A “ação comunicativa” tem por base situações de comunicação ideal, permitindo a prática argumentativa das relações sociais como critério de verdade ou de eficácia. Nesse tipo de ação os atores buscam o entendimento para organizar seus planos. É fundamental a interpretação no sentido de negociar definições que possam chegar a um consenso. Nessa escala de construção, a linguagem ocupa a posição primordial na teoria da “ação comunicativa”. Habermas em sua obra revela uma busca constante por uma comunicação livre de coações, trazendo como importante contribuição as seguintes propostas:

- Definir um conceito de razão comunicativa que possa fazer frente às reduções de uma racionalidade cognitiva instrumental;
- Criar um conceito de sociedade que ele estrutura em duas instâncias associadas ao que entende por “mundo da vida” e “sistema”;
- Desenvolver uma teoria da modernidade que consiga explicar as patologias sociais do nosso tempo.

1.1.4 A Sociedade Burguesa e o Agir Comunicacional

Habermas, em sua obra “Mudança estrutural da Esfera Pública”, mergulhou profundamente na história do nascimento da sociedade burguesa, afirmando que o desenvolvimento do capitalismo, na segunda metade do século XVII, havia motivado a constituição de uma esfera pública, ou seja, uma “caixa de ressonância” dos debates temáticos e das trocas comunicativas, que motivavam a vida burguesa, no mundo ocidental. As posses privadas da propriedade, o lucro financeiro e a expansão industrial deram maior segurança à reflexão crítica coletiva. Sobre este nexu, HABERMAS apresenta uma definição bastante pertinente:

A esfera pública burguesa pode ser entendida inicialmente como a esfera das pessoas privadas reunidas em um público; elas reivindicam esta esfera pública

de reflexão sobre a Patologia do Moderno, ainda hoje presentes na combativa reivindicação por um mundo melhor, emancipado e sem preconceitos.

regulamentada pela autoridade, mas diretamente contra a própria autoridade, a fim de discutir com ela as leis gerais da troca na esfera fundamentalmente privada, mas publicamente relevante, as leis de intercâmbio de mercadorias e do trabalho social. (2003, p. 42).

Esse estágio do capitalismo caracteriza-se pela necessidade do aparelho do Estado ser legitimado através de um sistema de democracia formal, que difunda a lealdade das classes, mas que evite a sua participação. A genuína participação do povo no intercâmbio de mercado levaria então, à conscientização da contradição entre a produção socializada administrativamente, e a contínua apropriação privada e o uso privado da mais-valia. Essa ideológica estratégia é histórica, pois, anos a fio, a elite burguesa vem sedimentando suas bases e adentrando em espaços que lhe proporcionem poder. Segundo HABERMAS:

Os burgueses são pessoas privadas; como tais, não "governam". Por isso, as suas reivindicações de poderio contra o poder público não se dirigem contra a concentração do poder que deveria "compartilhado"; muito mais eles atacam o próprio princípio de dominação vigente. O princípio de controle que o público burguês contrapõe a esta dominação, ou seja, a esfera pública, quer modificar a dominação enquanto tal. A reivindicação de poder que se coloca na argumentação da esfera pública, exigência de poder, deveria, caso pudesse impor-se, levar a algo mais do que uma mera mudança na base de legitimação de uma dominação que, em princípio, é mantida. (2003, p. 43).

Habermas percebeu que tal esfera pública, no decorrer das duas últimas décadas do século XIX, havia sido tomada de assalto por um Estado agigantado, bem como pela expressão de interesses econômicos próprios a uma economia em vias de se tornar monopolista. O acordo de classes que se dá nos setores organizados do mercado, o que se tornou parte da estrutura do capitalismo organizado - capitalismo regulado pelo Estado - ocasiona o rompimento da identidade social das classes e a fragmentação da consciência de classes, ao minimizar as oposições entre capital e trabalho, criando disparidades salariais entre os trabalhadores, ao redistribuir desigualmente a renda, e uma vez desorganizados, prejudica-os radicalmente e em consequência disso, desestrutura a instituição familiar, inclusive a Escola Pública.

Assim é consolidada pela burguesia a sociedade industrial que exige uma reorganização racional dos modelos que regem a práxis do cotidiano familiar e as demais instituições. No caso da instituição familiar, os pais, provedores da família,

passam o dia todo no trabalho, por conta não somente do distanciamento urbano, mas também da necessidade de contrabalançar sua renda familiar. Essa ausência desvia o eixo familiar de um contexto dialógico o que, sem dúvida, contribui para que os filhos tenham como ponto de referência a ética comunicativa que mantém uma relação primordial com o mundo.

Para ilustrar a dinâmica da sociedade atual, HABERMAS afirma:

A compreensão que o tirocínio público tem de si mesmo é dirigido especificamente por tais experiências privadas que se originam da subjetividade, em relação ao público, na esfera íntima da pequena-família. Este é o local de que historicamente se origina a privacidade, no sentido moderno de uma interioridade livre e satisfeito. O sentido antigo de "privado" - o domínio onde reina a necessidade ditada pelas exigências da sobrevivência - está, ao mesmo tempo, ao que parece, em relação aos esforços e às relações de dependência do trabalho social, totalmente excluído do círculo íntimo da esfera privada, do lar. À medida que a troca de mercadorias rebenta com os limites da economia doméstica, a esfera restrita da família se delimita perante a esfera da reprodução social. (2003, p. 43).

De fato, a sociedade burguesa transformou radicalmente os núcleos das famílias e as formas de trabalho. No interior da família, hoje, o trabalhador passa a ser um indivíduo solitário e sem muitas expectativas de emancipação. Nas sociedades industriais há, portanto, um crescente despojamento da massa social até seu isolamento. O regime industrial realmente modificou o estatuto do trabalhador. Para Habermas, a relação recíproca entre trabalho e interação torna-se fundamental, pois as regras técnicas, embora se formem sob as condições da comunicação lingüística, nada têm em comum com as regras comunicativas da interação, não sendo possível, pois, uma redução da interação ao trabalho ou uma derivação do trabalho a partir da interação.

Essa concepção de interação pressupõe que a linguagem não é unilateral; mas funciona como um meio de chegar a um entendimento entre falantes e ouvintes, num contexto que retrata seu mundo, sua vida e, ao mesmo tempo, algo do mundo objetivo, social e subjetivo; permitindo estabelecer negociações de posições que possam ser compartilhadas intersubjetivamente. Um ato de fala pode expressar um conteúdo proposicional, uma relação interpessoal e uma intenção de quem está comunicando algo.

Vale ressaltar que na "ação comunicativa" a linguagem só é relevante no prisma pragmático de quem fala e refere-se a algo, com pretensões de validade que

podem ser postas em questão ou reconhecidas, num processo cooperativo de interpretação com vista a um entendimento. A questão de entendimento apóia-se em conceitos de mundo. Pressupõe um mundo intersubjetivamente compartilhado pelos integrantes do grupo que nesse caso Habermas define em três mundos distintos:

- Mundo objetivo, considerado como comum, refere-se ao universo das coisas, dos fatos, subentendendo-se fato, como um enunciado correspondente a um estado de coisas;
- Mundo social, também considerado comum, envolve a totalidade das relações interpessoais que a comunidade considera legítima;
- Mundo subjetivo, é a totalidade das vivências pessoais às quais só apenas poucos indivíduos têm acesso privilegiado.

A atitude expressiva tem suas raízes no “mundo da vida”⁴ que, por sua vez, está sedimentado sobre três eixos de sustentação: pessoa, cultura e comunidade de atuação na práxis cotidiana, os quais correspondem simultaneamente à consciência simbólica. Trata-se de uma consciência que está sempre calcada na investigação do tema em discussão; uma consciência que produz as convenções, as normas, que pretende conhecer as causas. Não se contenta em sentir ou intuir uma coisa, nem em constatar que ela apenas existe: quer saber por que existe. Portanto, qualquer instituição que sistematicamente adote esse método, pelo qual a ação social acontece, está destinada ao processo de interpretação, do consenso e da interação, a qual HABERMAS nomeou de “ação comunicativa”:

Chamo ação comunicativa aquela forma de interação social em que os planos de ação dos diversos atores ficam coordenados pelo intercâmbio de atos comunicativos, fazendo, para isso, uma utilização de linguagem (ou das correspondentes manifestações extraverbais) orientada ao entendimento. À medida que a comunicação serve ao entendimento (e não só ao exercício das influências recíprocas) pode adotar para as interações o papel de um mecanismo de coordenação da ação e com isso fazer possível a ação comunicativa. (1997, p. 418).

Com base nessas considerações, pode-se dizer que Habermas acrescenta amplo componente para se buscar o conhecimento verdadeiro, capaz do entendimento para chegar à democratização comunicacional. Aprimorando e, até

⁴ O conceito de “mundo da vida” poderá ser mais bem explicitado na obra de Ernildo Stein denominada Mundo Vivido, editado pela EDIPUCRS, 2004, como o conceito representativo muito empregado por Husserl na sua filosofia para justificar a sua existência como projeto: (Lebenswelt).

certo ponto, ultrapassando os parâmetros de auto-reflexão, referenciando em conhecimento e interesse, o exercício da crítica, a autonomia, a liberdade de escolha, os princípios éticos do desenvolvimento da personalidade individual e do perfil coletivo. Uma teoria onde a linguagem assume papel de grande relevância na busca da emancipação através das relações interpessoais. Segundo TESSER⁵:

Todas as conversações humanas dos que agem comunicativamente e compartilham intersubjetivamente, têm na linguagem o seu principal mecanismo de orientação e de coordenação das ações. Ela é como se fosse um *a priori* quase transcendental da filosofia pós-metafísica, que possibilita o entendimento entre sujeitos que pensam e agem comunicativamente. É através da fala argumentativa, do discurso, da comunicação, da linguagem, que se pode evidenciar o grande debate filosófico, epistemológico, científico, ético, teológico, etc. (2001, p. 122).

É possível a “teoria da ação comunicativa”, por ser sedimentada pela filosofia da linguagem e contextualizada nas relações interpessoais, fundamentar em termos gerais, uma teoria educacional, através dos princípios da razão comunicativa. Na ótica de THUMS⁶:

Uma teoria é uma ciência que discorre sobre a solução ou a busca de problemas reais. É uma unidade explicativa complexa sobre um determinado *corpus* científico. Ao mesmo tempo é um processo de abstração, de descrição em que se obtêm conhecimentos sobre um determinado objeto de análise e estudo. Toda a pedagogia é uma teoria da educação. O tema da teoria da educação é o próprio conceito da educação e a orientação do ato educativo” (2003, p. 66-67).

O ato educativo é caracterizado pela ação da linguagem que, certamente, pode garantir a democracia escolar e, conseqüentemente, a emancipação dos sujeitos do processo educacional. Ação caracteriza todas as coisas e acontecimentos. Por ação, Habermas entende que os homens são capazes de ação comunicativa, utilizando-se da linguagem para se comunicarem, quando no mínimo

⁵ Ele pretende, com essa tese, configurar a dimensão ética, do ponto de vista habermasiano, denominada Ética do Discurso, basicamente ancorada na Teoria da Ação Comunicativa, procurando destacar tópicos e possíveis contribuições da Teoria Crítica de Jürgen Habermas que possam servir de base referencial para uma reflexão filosófica sobre o fenômeno pedagógico e educacional.

⁶ Apresenta os temas da Filosofia, da Ética e dos valores na sociedade contemporânea. Fruto de uma profunda reflexão sobre a instituição escolar e sobre a instituição familiar.

“As pessoas precisam romper com o materialismo exagerado para alcançar uma nova forma de vida que valorize a essência humana: a liberdade, a vida feliz, o companheirismo, a amizade, o verdadeiro amor, sem as mesquinharias da inveja, do ódio, da maldade e do rancor.” (THUMS, 2003, p. 20)

duas pessoas capazes de falar e agir estabelecem relações interpessoais com o objetivo de alcançar com seus pares a busca de um entendimento e a compreensão sobre a situação que ocorre no meio social. Os planos de ação colocados em discussão dependem do entendimento entre os nossos interlocutores que, por sua vez, devem entender-se entre si. Para Habermas, o entendimento deriva da verdade e efetiva-se na confiabilidade da “ação comunicativa”.

A “ação comunicativa” é uma forma de interação, da qual participam no mínimo dois sujeitos mediados pela linguagem, buscando compreensão e consenso sobre um determinado contexto de situação. Então, são concepções ideais a serem integradas ao eixo da educação, bem como uma “fórmula” assertiva para que todos os profissionais da educação coordenem democraticamente seus planos de ensino e suas correspondentes ações. Nesse sentido, professores e comunidade escolar podem chegar a um consenso através de argumentações relativas às definições da situação de ensino, que atualmente compromete a educação. Esse exercício de cidadania, Habermas nomeia de interação.

Na “ação comunicativa” de Habermas, o sujeito se refere simultaneamente a algo no mundo objetivo, no mundo social e no mundo subjetivo. O mundo objetivo é compreendido como o conjunto de todas as entidades as quais é possível considerar serem enunciadas verdadeiras; o mundo social é representado pelo conjunto de todas as relações sociais e interpessoais significativamente reguladas; e o mundo subjetivo é contido na totalidade das vivências culturais do falante, nas quais, ele tem livre acesso a manifestações. E a Escola deverá constituir-se nesse espaço real de comunicação a fim de favorecer o “agir comunicativo” e a busca da verdade, permitindo aos falantes fazerem uso indiscriminado das suas vivências culturais, das suas falas e da sua concepção de mundo, estabelecendo trocas e experiências que, na verdade, movem o mundo social através das relações pessoais e interpessoais.

Esses princípios nos levam a entender que, em cada situação de fala, consideram-se quatro pretensões de validade que explicitam o consenso entre os falantes:

- a) A compreensão do conteúdo transmitido;
- b) A sinceridade dos interlocutores;
- c) A veracidade dos conteúdos propostos;
- d) A validade das razões pelas quais o locutor pratica o ato lingüístico.

Enquanto as duas primeiras expectativas podem ser resolvidas no próprio contexto da interação, as duas últimas somente podem ser resolvidas através de sua problematização em um discurso, ao invés de trocarem informações, os falantes buscam argumentos com pessoas capazes de sustentar suas pretensões de validade. Nesse sentido, a veracidade dos conteúdos é atingida se o discurso levar a um consenso.

Constata-se, então, que o conceito de verdade não se refere à adequação do sistema teórico discursivo à realidade, mas ao consenso criado entre os falantes acerca das veridades das questões problematizadas. A partir desse consenso, estabelecido através da "ação comunicativa", Habermas pressupõe que ocorra a universalização dos interesses que guiam o conhecimento. No entanto, para que o conhecimento possa ser encarado como emancipatório, é necessário que se garantam as condições de estabelecimento da verdade consensual, que, entretanto, só pode ser alcançada se for viabilizado um processo de discussão no qual os participantes atuem livres de coerções.

A teoria de Habermas apresenta perspectivas que colocam mesmo em questão o potencial emancipador contido na razão humana, cuja estrutura encerra a verdade, a oportunidade e a sinceridade, virtudes cardeais para o desenvolvimento da educação escolar. Perspectivas que desafiam a escola a desenvolver uma linguagem ativa enfatizando uma "ação dialógica" com todas as esferas da comunidade, que viabilize uma educação crítica, com valores éticos e culturais, em lugar de uma linguagem conservadora e funcional que prioriza o monólogo e a consciência passiva.

No pensamento habermasiano, a linguagem pode ser utilizada tanto como meio de transmissão de informações - agir estratégico - quanto meio de integração social - "agir comunicativo". Nesse último, as ações são coordenadas pela força consensual do entendimento presente na própria linguagem. Cabe ressaltar aqui, a observação de HABERMAS, citado por HERMANN:

O argumento básico de Habermas se desenvolve a partir de um conceito pragmático comunicativo de razão, pelo qual os proferimentos lingüísticos têm validade universal. Sob o paradigma da comunicação, o sujeito não é mais definido como no modelo da filosofia da consciência, mas como aquele que tem que se entender com os outros sobre o que é conhecer e dominar os objetos. Assim, no paradigma da comunicação, são fundamentais os enfoques

performativos, presentes no entendimento intersubjetivo entre sujeitos capazes de falar e agir (1999 p. 19).

Habermas propõe a valorização dos atos de fala para buscar soluções coletivas possíveis e necessárias a resoluções de problemas individuais e sociais, sobretudo em comunidades onde o coletivo fala sobre a atuação. Nesse caso, o agir comunicativo entre professor e aluno, enquanto ponto comunitário, pode colaborar com uma formação educacional eficaz, em que a valorização da saúde física da comunidade escolar e os princípios éticos sejam prioritários na “ação comunicativa” e fundamental para o ensino-aprendizagem. TESSER destaca que:

... o agir comunicativo requer sua virada pragmática, que reúne nesse processo, “condições de validade”, “pretensões de verdade”, “bons argumentos” e “razões para o consenso discursivo em torno de proposições “aceitáveis” por todos os sujeitos da comunidade de comunicação”. Do ponto de vista da pragmática universal, é preciso compreender uma expressão significativa, saber de que modo podemos nos servir dela como “base universal” da validade da fala para chegarmos a um entendimento sobre questões concernentes ao mundo da vida. A “pragmática universal” proposta por Habermas tem por tarefa identificar e reconstruir as condições universais do entendimento e do consenso intersubjetivo. Ela trata da validade da fala enquanto possibilidade de proposições universais objetivas, subjetiva e intersubjetivamente válida para orientar e coordenar o processo comunicativo, o qual leva consigo também as condições para uma fundamentação última do princípio universal da teoria consensual da verdade. (2001, p. 72).

Observa-se que o falante pressupõe, pois, verdade para seus enunciados, retidão para suas ações reguladas por norma e veracidade para a manifestação de suas vivências subjetivas. A racionalidade, em Habermas, é histórica no sentido de incorporar o entendimento lingüístico para buscar a unidade na multiplicidade de vozes. É através da linguagem que mediamos o universal e o particular. Razão comunicativa ou racionalidade comunicativa é o mesmo que o “agir comunicativo”, na medida em que esse constitui o entendimento racional a ser estabelecido entre os atores que participam de um processo de comunicação que envolve a compreensão de fatos do mundo objetivo, do mundo social ou do mundo subjetivo.

Destaca-se, aqui, a intersubjetividade habermasiana que escapa da relação sujeito-objeto para ir ao contexto social e a suas estruturas de interação social sujeito-objeto. As categorias mais importantes dessa teoria são: “mundo da vida” e sistema. Habermas define o “mundo da vida” como horizonte dos processos de entendimento com que os engajados buscam o consenso sobre algo que pertença

aos mundos objetivos e sociais. Pode-se entendê-lo como um pano de fundo que envolve aspectos cognitivos, morais, expressivos do acervo cultural da comunidade, a partir do qual os participantes constroem suas interpretações. Essas considerações, para Habermas, não podem ser desconsideradas no processo de comunicação em que a linguagem será a mediadora de mundos vividos e marcas distintas do ser humano.

O conhecimento dos sujeitos se constitui com base nos interesses do mundo e da vida, desenvolvido a partir das próprias necessidades do ser humano em determinadas circunstâncias históricas e sociais. A construção do conhecimento se faz pela comunicação nas relações com outros homens que compartilham a mesma realidade e conseguem coordenar suas ações. Além do conhecimento, que assegura a reprodução cultural, também a integração social e a socialização são buscadas pela "ação comunicativa" no "mundo da vida", de forma a assegurar seus três componentes: cultural, sociedade e personalidade. Assim, o "mundo da vida" pode ser retratado como um cenário pré-científico e intuitivo que é racionalizado quando consegue o consenso.

O consenso se constitui bem ao contrário do mundo sistêmico ou sistema. Segundo Habermas, o mundo sistêmico é apresentado como oposicionista ao "mundo da vida", e resultado de um processo de diferenciação das estruturas de compreensão. A integração sistêmica interfere sobre a integração social, confere um ataque às formas de entendimento possível da "ação comunicativa", gerando perda de sentido, falta de legitimação, ruptura da tradição e levando a crise na formação dos sujeitos. Se considerarmos, de um lado, o "mundo da vida" de grupos sociais e, de outro, o mundo do sistema, isolado um do outro, isso resultará numa consideração unilateral. Essas concepções podem ser acentuadas pela burocratização da escola pública. Conforme HABERMAS:

Com a crescente burocratização das administrações de Estado e da sociedade, as competências de profissionais altamente especializados parecem, devido à própria natureza da questão, ter de se subtrair cada vez mais ao controle deles em favor de corporações que fazem um uso público da razão (...) O controle do aparelho burocrático do Estado só é possível, hoje, através da burocracia sócio-política dos partidos e das associações de interesses. (...) Estas certamente precisariam estar, elas mesmas, subordinadas a um controle no âmbito da esfera pública interna à organização. Dentro de uma mesma e única organização medida que se trata de seu lado técnico, não deveria ser impossível por razões estruturais estabelecer, através

de um processo de comunicação pública, uma relação adequada entre as decisões burocráticas e uma deliberação de tipo quase-parlamentar. (2003 p. 127-129).

A partir das colocações de Habermas é possível estabelecer uma relação com as estruturas de organização da instituição escolar: lei do ensino, Parâmetros Nacionais Curriculares - PCNs⁷, Estatuto do Professor, Regimento escolar, além de Conselho Escolar e Associação de Pais e Mestres - APM, essas instâncias são esferas pautadas pelo Estado para exercer controle sobre o exercício da instituição. Enquanto a escola se constitui num espaço necessário à burocratização, conseqüentemente reduzirá o espaço da "ação comunicativa" e provocará crescente autonomia das organizações sistêmicas frente ao "mundo da vida". Por isso, Habermas propõe mediatização entre "ação comunicativa" e sistema de organização escolar.

1.1.5 A Influência da Sociedade Burguesa na Educação

Se a sociedade burguesa foi capaz de moldar o cotidiano social, por que não influenciar a esfera da educação?

Embora Marx não tenha se detido a estudar a maneira pela qual o domínio ideológico reserva um lugar na práxis da educação, vale dizer que, na sociedade burguesa, educação equivale aos meios de produção. E tem em comum, a linguagem funcional, que absorveu e nutriu na sua forma de comunicação uma seletividade de hierarquia pautada no modelo funcionalista. "Em decorrência disso os sistemas capitalistas, deixando-se discorrer por si mesmo, não podem reproduzir-se sem crises, como uma ordem natural" (HABERMAS, 2003, p.149). Uma explicação repleta de conseqüências é efetuada por PINTO:

⁷ A reforma brasileira inclui alterações curriculares que se tornaram objetivas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), para todo o ensino fundamental, e nas Resoluções Nacionais relativas às Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental e Médio, respectivamente as Resoluções n.º 2 de 7 de abril de 1998, e n.º 3, de 26 de junho de 1998, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação.

Embora os PCNs tenham sido elaborados com a preocupação de respeitar as diversidades regionais, culturais e políticas existentes no país, ir além do respeito, da convivência pacífica entre as diferenças, requer que as escolas e os professores assumam o conflito e busquem interferir nos fatores causadores das diferenças.

Completando o espectro das teorias organizacionais de maior destaque no interior do paradigma funcionalista, surge a abordagem sistêmica calcada inicialmente no trabalho de Talcott Parsons e que atingirá a hegemonia nos EUA na década de 60 (Motta, 1986). Ela busca incorporar em sua análise as contribuições de Weber, assim como as críticas de cunho marxista. Assim, a sociedade passa a ser vista como um sistema em mudança contínua, no qual o conflito entre grupos sociais é visto como um processo social básico. Não obstante este fato, para os adeptos desta teoria, o conflito tende sempre à institucionalização. A resolução dos conflitos tem o papel crucial de apontar a direção da mudança e assegurar ou não, a realização do bem estar social. (1996, p. 28).

A linguagem funcionalista parte do princípio segundo o qual todo o componente de uma instituição social é solidário aos demais, não podendo ser compreendido fora da totalidade que compõe e de que é composto como parte. A ordem social é concebida como um todo assegurado pela integração mútua de suas partes, vão das condutas individuais aos valores partilhados no seu conjunto.

Suas origens remontam ao surgimento da sociologia [palavra cunhada por Auguste Comte] enquanto disciplina que buscava aplicar as idéias e métodos das ciências naturais ao reino dos eventos sociais. Assim, em princípio, destaca-se a influência de Auguste Comte⁸ (1798-1857) com a aplicação dos modelos das ciências naturais às ciências sociais, o uso de analogias mecânicas e orgânicas, a distinção entre estática (estrutura) e dinâmica (processo) e a despreocupação com as causas fundamentais e fins últimos dos fatos sociais. (BURRELL, apud PINTO, 1996, p. 25).

O Positivismo trabalha com a idéia da estratificação social – pensamento teológico e metafísico – limita-se à visão parcial dos fenômenos. Assim é a estrutura básica do funcionalismo americano.

O modelo funcionalista americano pressupõe, a seu modo, que existe permanente tendência para a integração e para o equilíbrio funcional, ambos assegurados por um consenso acerca dos valores capitalistas. E tais valores se acham na origem das condutas, assim como em toda organização social, "com particular destaque para as organizações educacionais" (PINTO, 1996, p. 27). O modo pelo qual se estabelece esse consenso num determinado mundo social é voltado aos interesses do funcionalismo que, então, baseia-se na análise dos

⁸ O positivismo acompanha e provoca o nascimento e a afirmação da organização técnico-industrial da sociedade, baseada na ciência e condicionada por ela. O positivismo expressa as esperanças, os ideais e a exaltação otimista que acompanharam e provocaram esta fase da sociedade moderna. Neste período o homem acreditou encontrar na ciência uma garantia infalível de seu próprio destino, e colocou o infinito na ciência, fazendo entrar no tema desta, a moral, a religião e a política, quer dizer, a totalidade de sua existência.

mecanismos e manipula formas de integração. Para entender esse modelo, Habermas foi buscar as raízes históricas do capitalismo no mundo ocidental, seus aportes para posteriormente criticá-los.

1.1.6 A Organização Escolar e o “Agir Comunicativo”

Ao aproximar a “ação comunicativa” das organizações escolares, basta remeter-se ao quadro de dirigentes responsáveis pela organização da escola pública, composta por diretor, funcionários, equipe pedagógica, professores e alunos, todos imbuídos de normas e valores a serem cumpridos no processo ensino-aprendizagem. Nesse universo, cada um é designado a cumprir sua função delineada pelas ordens do diretor. “A direção e coordenação são funções típicas dos profissionais que respondem por uma área ou setor da escola tanto no âmbito administrativo quanto no âmbito pedagógico” (LIBÂNEO, 2003, p. 179). Com isso, verifica-se no interior da educação escolar, uma tensão: a escola orientada por um princípio pedagógico, tendo um significado central para os processos de reprodução cultural e social, é genuinamente um espaço institucional orientado para o entendimento e as exigências do “mundo da vida”. Mas a organização estrutural, as normas burocráticas, as hierarquias de poder conturbam e colonizam esse espaço. Disso decorre uma crise escolar, em que as ações pedagógicas passam a ser coordenadas pela racionalidade instrumental onde o mundo da vida é abafado pelo mundo do sistema, segundo Habermas.

O mundo sistêmico - é do domínio das políticas públicas educacionais - prioriza a organização do trabalho escolar adotando um enfoque freqüentemente restringido a uma análise crítica da escola pelo prisma do mercado funcional, ou seja, pelo mundo artificial criado pela sociedade burguesa visando ao êxito e ao domínio da comunidade educacional. Ele se inicia na educação pela abordagem científica e se reflete na organização da sociedade. É o mundo construído a partir de um determinado paradigma dominante, em determinada época, a partir do qual toda a organização social, política, econômica e cultural é moldada:

A ideologia que orienta a atual racionalidade da escola é relativamente conservadora: ela está basicamente preocupada com questões de como fazer, não questionando as relações entre conhecimento e poder ou entre cultura e

política. Em outras palavras, são ignoradas as questões relativas ao papel da escola como agência de reprodução social e cultural em uma sociedade dividida em classes, assim como as questões que elucidam a base intersubjetiva do estabelecimento de significado, conhecimento e o que são consideradas relações sociais legítimas (GIROUX, 1997, p. 38).

Giroux questiona o sentido emancipatório da escola, na perspectiva da racionalidade comunicativa. A manutenção desse objetivo pode ser regulada pela idéia de uma comunicação livre de poder e comandada pelo esforço de encontrar um consenso desejado real. Assim, a “ação comunicativa” permite que as orientações do agir pedagógico sejam nítidas no âmbito do discurso, o que possibilita a reconstrução das condições existentes em determinado momento histórico, do possível encontrado, através de processos interativos. Essa interatividade inevitavelmente ocasionará situações que certamente levarão ao consenso, porém embutido de idealizações. É inevitável que nesse processo se chegue a determinados consensos, os quais estejam recheados de idealizações. Os ideais formulados historicamente pela educação desencadearão um papel decisivo para a determinação das vantagens e prejuízos das normas alternativas em discussão. Pelo processo interativo é possível submeter as tradições culturais, as experiências, os objetivos pedagógicos, os princípios da ciência e da técnica à reflexão e interferir nas normas que norteiam o processo da organização escolar.

A escola pode ser um espaço onde os critérios fundamentais de natureza administrativa e pedagógica possam ser criticados em sua aplicação. Isso leva a comunidade escolar a se tornar mais consciente, mais participativa, mas tudo isso ainda não garante nenhuma certeza de emancipação.

A possibilidade de articular uma racionalidade comunicativa no interior da educação escolar é uma maneira de trazer o conteúdo normativo da educação para o mundo prático, para a socialização das idéias. Conforme Habermas, a socialização e a maneira como os sujeitos agem no meio social, estão diretamente ligadas ao fato de os mesmos serem capazes de julgar e responder por suas ações. É nesse espaço que o “mundo da vida” dos integrantes fornecerá subsídios - normas e regras - para que os mesmos construam uma base sólida para prosseguir de forma coerente a lidar principalmente com o mundo do sistema.

O mundo do sistema, na visão de Habermas, tenta controlar o mundo da vida, gerando, muitas vezes, um distanciamento entre ambos. O mundo do sistema

caracterizado pelas leis, regras e ações planejadas, torna-se, porém, o principal norteador das organizações sociais. E o “mundo da vida” orienta-se pelas necessidades reais dos sujeitos, pelos seus sentimentos e pelas preocupações. Esse caráter de oposição coloca em cena o desmoronamento dos sujeitos imersos na instituição, gerando, muitas vezes, problemas de insatisfação, submissão, violência e, no mundo escolar, evasão, transferência e repetência. “O enfoque dialético do sistema caracteriza o desenvolvimento social como um processo de desengate progressivo entre “mundo da vida” e sistema, o qual produz, tanto uma intensificação da complexidade das estruturas sistêmicas, como também o crescimento do mundo vital” (SIEBENEICHLER, 2003, p.127-128). Essas considerações fornecem um espaço para interpretação original da história política do desenvolvimento da organização educação escolar.

Admite-se que o programa de conservação escolar depende principalmente de decisões políticas e da efetivação de medidas a elas relacionadas, por outro lado, há consenso de que, a atuação do poder público ancora-se no paradigma da sociedade industrial que reinventa modos de subjetivação. Ora, existem atualmente, uma série de princípios, diretrizes, critérios, normas, recursos e técnicas no sistema escolar, elaborados pela reflexão crítica dos filósofos, pela pesquisa científica dos investigadores e pela experimentação objetiva dos educadores, visando a assegurar aos componentes os meios de uma atuação segura e eficaz sobre a comunidade escolar. Esse conjunto de doutrinas, princípios, normas, recursos e técnicas de ação educativa são delimitados em dois aspectos: educacional e organizacional.

Sobre esses aspectos, as pesquisas de LIBÂNEO⁹, esclarecem mais precisamente sobre a organização escolar:

O estudo da escola como organização de trabalho não é novo, há toda uma pesquisa sobre administração escolar que remota aos pioneiros da educação nova, nos anos 30. Esses estudos se deram no âmbito da Administração Escolar e, frequentemente, estiveram marcados por umas concepções burocráticas, funcionalistas, aproximando a organização escolar da organização empresarial. Tais estudos eram identificados com o campo de conhecimentos denominada Administração e Organização Escolar ou, simplesmente, Administração Escolar (2003,p.95).

⁹ É Doutor em Educação e professor da Universidade Católica de Goiás e pesquisador. Estudioso das áreas de Teoria da Educação, Didática e Organização do Trabalho Escolar.

Revendo o processo histórico da administração escolar observa-se claramente como o esquema técnico-educacional ancora-se na hierarquização de cargos visando à racionalização do trabalho e à eficiência do desenvolvimento da escola. Tendências voltadas aos princípios e formas administrativas do domínio funcional, como é demonstrada pelo próprio LIBÂNEO quando enuncia características apropriadas do mundo funcional:

- Prescrições detalhadas de funções, acentuando-se a divisão técnica do trabalho escolar (tarefas especializadas);
 - Poder centralizado no diretor, destacando-se as relações de subordinação em que uns têm mais autoridade do que outros;
 - Ênfase na administração (sistemas de normas, regras, procedimentos burocráticos de controle das atividades), às vezes descuidando-se dos objetivos específicos da instituição escolar;
 - Comunicação linear (de cima para baixo), baseada em normas e regras;
 - Maior ênfase nas tarefas do que nas pessoas.
- (2003, p. 97).

Sobre esse aspecto de dominação, Habermas propõe a ação da linguagem cotidiana - espaço das relações sociais espontâneas, das certezas reflexivas, das questões que nunca foram postas em dúvidas - é a única prática a propiciar o florescimento do diálogo partilhado intersubjetivamente. A linguagem e o "mundo da vida" não são instrumentos de auto-realização do sujeito, mas um encontro com o outro num mundo em que se compartilham significados e normas. A interpretação da educação, na perspectiva de uma racionalidade comunicativa permite reconhecer a formação do sujeito radicalmente inserida no mundo prática. Essa circularidade, que condiciona a formação do eu, exige uma eticidade comunicativa que permita as relações interpessoais.

A "ação comunicativa" procura satisfazer as condições do entendimento e da cooperação, motivando toda comunidade atuante na instituição a colocar em evidência o mundo da vida compartilhado pelo caminho da busca sincera do bem comum para atender aos interesses de todas as partes envolvidas no sistema escolar, bem como de criar um clima favorável ao consenso. Mas, para que haja essa ideal integração, é preciso que a escola abra caminhos a favor das seguintes argumentações:

- Ênfase nas relações interpessoais, mais do que nas tarefas administrativas;

Atitudes coletivas:

- O poder coletivo da escola no entendimento das ações do grupo levando-os ao consenso;
- Organização do coletivo da escola buscando a validade da comunicação, por meios de eleições nas suas representatividades;
- Participação e responsabilidade nas decisões coletiva do grupo educacional.

Estas ações estariam entre as condições necessárias para que a escola, enquanto espaço privilegiado do “mundo da vida”, possa orientar os sujeitos a buscarem mecanismos de “ação comunicativa” rumo ao entendimento. Ações que correspondem, respectivamente, às tradições culturais, às identidades sociais e aos ordenamentos educacionais, que HABERMAS (1997, p. 489) conceitua, o “mundo da vida” pode ser conceituado como sendo aquilo em que os participantes da interação iniciam e discutem suas operações interpretativas”, em que as características da vida escolar dizem respeito à atividade do mundo educacional: da política educacional, da estrutura e da organização de educação em suas várias finalidades mais amplas da educação e de suas relações com a totalidade da vida social. PINTO, um estudioso da “Teoria da Ação Comunicativa” de Habermas acrescenta ainda:

O conceito de alcançar o entendimento que decorre da ação comunicativa requer, por sua vez, a definição do contexto em que estes procedimentos acontecem. Isto porque aquilo que o falante quer dizer com seu pronunciamento depende do conhecimento acumulado e realiza-se sob o pano de fundo de um consenso cultural anterior. É neste ponto que Habermas introduz o conceito de mundo da vida (*Lebenswelt*), entendido como o contexto não problematizável, o pano de fundo que propicia os processos de se alcançar o entendimento (1996, p. 75).

Fica evidente nessa citação, que o mundo da vida realmente atua como um pano de fundo fornecendo subsídios aos profissionais da organização escolar, para que ocorra efetivamente a racionalidade comunicativa. Condições básicas para que aconteça um eficaz trabalho pedagógico. Cada integrante inserido no universo educacional possui no seu mundo da vida uma tradição cultural, um saber implícito, pré-teórico, uma linguagem própria, enfim, um conhecimento tácito do mundo social. A escola em vez de aproveitar a bagagem de conhecimento que o estudante traz e prepará-lo para ingressar na sociedade com as habilidades que lhe permitam atuar criticamente nas relações interpessoais, e intervir no mundo a fim de mudá-lo, “as

escolas são forças que, de modo geral, socializam os estudantes para se conformarem ao *status quo*. A estrutura, organização e conteúdo da escolarização contemporânea imbuí os estudantes com as necessidades de personalidade desejada na mão-de-obra burocraticamente estruturada e hierarquicamente organizada” (GIROUX, 1997, p. 67).

Aliás, atualmente não mais se admite que a organização escolar ignore participação coletiva nos princípios educacionais. Confiando apenas em palavras de ordem – discurso de gerenciamento abordando foco de eficiência e controle – e em monólogos informacionais. Segundo Habermas, a “ação comunicativa” parte do pressuposto de que as decisões coletivas levam em conta o bem comum, a reciprocidade e o consenso. Enquanto o “agir comunicativo” orienta-se pelos interesses da reciprocidade entre os contemporâneos da instituição, o agir estratégico orienta-se por interesses e regras técnicas que se apóiam na filosofia-pragmática instrumental-objetiva. Com muita convicção, HABERMAS¹⁰ argumenta as seguintes premissas:

Eu abordei o agir comunicativo e o estratégico como duas variantes da interação mediada pela linguagem. No entanto, somente ao agir comunicativo é aplicável o princípio segundo o qual as limitações estruturais de uma linguagem compartilhada intersubjetivamente levam os atores – no sentido de uma necessidade transcendental tênue - a abandonar o egocentrismo de uma orientação pautada pelo fim racional de seu próprio sucesso e a se submeter aos critérios públicos da racionalidade de entendimento. (1997, p. 82-83).

O consenso é consequência de uma ação dialógica, compartilhada que chegou a ponto de permitir que os valores, os conceitos, a bagagem cultural de cada indivíduo sejam respeitados e valorizados na medida em que o agir estratégico permeia o “agir comunicativo”. Isso se dá através de limitações e regras imprescindíveis para um olhar coletivo que transforma o eu-individual no eu-social. Na escola, um espaço privilegiado de construção de conhecimento, valores, princípios éticos e cidadania, faz-se urgente promover um ambiente para uso das diferentes linguagens da comunicação, que enriqueçam o universo cultural do aluno

¹⁰ São reações às novas tentativas de retorno a formas metafísicas de pensamentos, formalizando uma guinada pragmática no âmbito da análise da linguagem. Na perspectiva de uma teoria do agir comunicativo, ao modo como é possível reagir a esta nova situação problemática, surgida após a metafísica.

a partir de diálogos, que visam a favorecer a formação da sua consciência crítica e ética diante de todas as circunstâncias que o cercam, enquanto cidadão.

A questão da ética na educação está interligada à relação entre a ciência e a ética da modernidade. Na modernidade, com a cientificização e tecnificação das ciências, a reflexão ética foi expulsa. Por isso, é necessário desconstruir a razão instrumental ou reconduzi-la às suas dimensões convenientes para devolver ao projeto da modernidade a razão comunicativa. Essa desconstrução passa, segundo Habermas, pela crítica à razão técnico-científica através dos elementos emergentes da crítica marxista e por meio da psicanálise, da reflexão, do sujeito autônomo, individual, egoísta, munido de uma razão instrumentalizada. Os caminhos dessa desconstrução dos desvios da razão encontram sua fundamentação nos próprios instrumentos de crítica nascidos das contradições do sistema desconectado com o mundo da vida. (HABERMAS, 2001, p. 131).

Enquanto a cultura técnica transformava a vida diária, a administração científica alterava os padrões tradicionais éticos da educação. Assim, a produção do conhecimento científico deu lugar a um processo de educação fragmentado, e instrumentalizado no qual a concepção do ensino passou a ser conduzida pelas necessidades do mercado. “Autonomia privada que, negando sua origem econômica, exercem-se unicamente fora do domínio em que aqueles que participam do mercado se acreditam independentes, conferindo à família burguesa essa consciência que ela tem de si mesma” (HABERMAS, 2003, p. 63).

Em razão disso, a escola vive numa constante preocupação de adequar o discurso técnico ao processo de educação. Esta visão tecnicista impede o direcionamento maior da educação, pois, “Em vez de prepararem os estudantes para ingressar na sociedade com as habilidades que lhes permitam refletir criticamente e intervir no mundo a fim de mudá-lo, as escolas são forças que, de modo geral, socializam os estudantes para conformarem-se ao *status quo*” (GIROUX, 1997, p. 67). A escola precisa ter clareza da sua função social transformadora e, sobretudo do homem que se quer formar, estar ciente dos seus objetivos fundamentais para se realizar uma prática pedagógica competente e socialmente comprometida.

É preciso lembrar, ainda, que a escola não só reflete a sociedade na qual está inserida, como também sintetiza os grandes problemas éticos, estrutural e econômica que são vivenciados fora de seus muros. Não existe escola descontextualizada ou estagnada no tempo: é uma organização dinâmica,

conectada em sua época, refletindo os seus fatos históricos presentes, embora seja comum se deparar com muitas escolas presas numa ligação saudosista com o passado, quando os problemas estavam fora do currículo escolar, portanto desligada da realidade, apesar da dinamicidade da sociedade. Questões metodológicas, profissionais e de formação de alunos sempre estiveram dentro do ambiente escolar e refletiram os anseios da população a que serviram. A diferença é que hoje, pretende discutir mais democraticamente a sua função frente a novos conceitos de ações necessárias ao mundo da vida.

Com certeza, a instituição escolar precisa passar por uma reformulação de enfoque comunicativo, por uma mudança de paradigmas. As questões que a afligem basicamente são os valores éticos e a democratização do conhecimento científico, em sua maioria, são mal enfocados nas relações interpessoais. A diferença é que em vez de estar sempre resolvendo metas que priorizam o sistema político vigente, a escola precisa abrir espaço para um agir comunicativo. Isto é, para o mundo vivido dos integrantes, de modo que haja consenso e, através do qual se possa antever diferentes soluções e a escolha daquela que possibilite melhores resultados viabilize a emancipação dos sujeitos.

A escola deve ser um centro de idéias, de criatividade e de crítica, de reflexão e autonomia. Deve voltar-se para a busca de qualidade que é um objetivo universal, sem perder de vista a identidade cultural dos alunos, necessidades peculiares da comunidade, mundo mais próximo onde está inserido, o qual é ponto de referência. Precisa conhecer as potencialidades de que dispõe e como se organizar pedagogicamente para satisfazer as necessidades da sua comunidade e ser por ela constantemente incentivada à melhoria contínua e ao desenvolvimento social.

A organização escolar precisa incluir, sistematicamente, a relação coletiva no processo educacional, sem essa participação será mais um agregado interno de profissionais da educação para atender aos interesses do poder político, que certamente não compartilham as expectativas educacionais. Na medida em que a escola valoriza as idéias advindas das relações interpessoais em seu processo de organização, torna-se um centro de construção de conhecimento ativo e democrático.

Principalmente no âmbito da organização da escola pública, que atende às diferentes camadas sociais, tanto diretores quanto equipe pedagógica, professores, funcionários e alunos possuem, em última análise, interesses sociais comuns, já que são todos trabalhadores, no sentido de que estão desprovidos das condições objetivas de produção da existência material e social fadados a vender sua força de trabalho ao Estado ou aos detentores dos meios de produção para terem acesso mínimo a tais condições. A subjetividade incorporada à organização do trabalho escolar na busca do consenso na tomada de decisões, certamente tomará um rumo assertivo.

A concepção de uma educação transformadora consiste na formação de um profundo sentido ético responsável pelo alcance do ideal da comunidade escolar. Por esse motivo a escola precisa retomar o trabalho educacional examinando suas perspectivas sobre a ética na educação. A essência ética está no mundo da vida, que se materializa no conjunto das relações interpessoais.

A ética como algo inerente à cultura; valorizando o cotidiano dos sujeitos envolvidos no âmbito escolar, seu mundo, seu “agir comunicativo”; promovendo um espaço de promoção saudável de relações interpessoais; pode contribuir para que a escola redirecione ações mais consistentes e assertivas em relação ao desenvolvimento escolar. O conhecimento desenvolve perspectivas da vida social e transforma o aluno num sujeito crítico por meio da reconstituição de experiências culturais, insere-se nas relações interpessoais de “ação comunicativa”.

A “ação comunicativa” procura satisfazer as condições de entendimento e de cooperação entre os atores, que colocam em evidência o “mundo vivido” compartilhado pelo caminho da busca sincera do bem comum para atender aos interesses das partes envolvidas no processo educativo, bem como para criar um clima favorável ao entendimento. O “agir comunicativo” distingue-se do agir estratégico porque uma coordenação bem-sucedida da ação não depende da racionalidade teleológica das orientações de entendimento, isto é, de uma racionalidade que se manifesta nas condições para um consenso obtido comunicativamente e de cooperação.

A “Teoria da Ação Comunicativa” parte do pressuposto de que o homem é um ser racional finito, com necessidades socialmente interpretadas, sendo que essas necessidades são passíveis de serem satisfeitas consensualmente por um

processo argumentativo, com princípios éticos capazes de levar em conta o ser humano e a sua identidade e, ao mesmo tempo, o interesse de todos os indivíduos.

O “agir comunicativo” habermasiano apresenta-se orientado pelo consenso e sob o crivo dos contornos éticos, os quais são historicamente universais e têm como ponta de lança as doutrinas gregas, que desde o começo da civilização ocidental já teciam considerações consistentes acerca da ética nas relações interpessoais, necessária no mundo atual e no item seguinte, tentaremos fazer essa abordagem relacionada e integrada à prática educativa.

1.2 EDUCAÇÃO E ÉTICA: UMA APROXIMAÇÃO DO “AGIR COMUNICATIVO”

1.2.1 Fundamentos Filosóficos da Ética

O caráter ético na educação na busca da efetivação de uma tarefa pedagógica de qualidade é o princípio que permeia o trabalho escolar comprometido e integrado com a prática educativa. Embora atualmente os princípios éticos sejam foco de relevantes discussões como premissa necessária à vivência social; a escola ainda mantém uma posição alheia frente a essa concepção tão importante, que na verdade deveria ser inerente ao processo educacional, e cujo caráter histórico advém de conceitos baseados em personagens renomados como Aristóteles, Kant e, atualmente, Jürgen Habermas. Este direciona a temática das doutrinas éticas, voltada para a questão das políticas educacionais cujas perspectivas sugerem abordagens que busquem promover debates sobre realidades e situações concretas referentes aos conflitos e impasses dos atores, bem como enfatizar o real processo de comunicação no âmbito escolar, a fim de efetivar a ética na educação.

As concepções éticas fundamentais nascem e desenvolvem-se em diferentes épocas de acordo com os valores da sociedade como resposta aos problemas básicos apresentados nas relações entre os homens e, em particular, pelo comportamento ético/moral efetivo. Neste início de século, por exemplo, não são poucas as reivindicações, por parte da sociedade, de que as doutrinas éticas não devem estar isoladas do processo comunicativo, em particular nas instituições escolares, enquanto espaços privilegiados de orientação ética para a vida em sociedade.

A tradição filosófica e científica do Ocidente tem se pautado por buscar os princípios fundamentais dos sistemas de conhecimento propostos à humanidade. Uma vez determinados, os princípios seriam os pontos de partida seguros, transparentes, inequívocos que permitiriam à razão deduzir as leis válidas para os casos gerais, explicar desvios verificados em casos particulares e prever desdobramentos futuros. Os sistemas em questão deveriam ser imunes à temporalidade, isto é, ao crivo da história: uma vez estabelecidos, valeriam para todo o sempre. No máximo, sofreriam pequenos ajustes que em nada alterariam sua essência, visto que foram construídos sobre axiomas verdadeiros, universais e perenes.

Os princípios éticos são de uma atenção especial à filosofia grega, exatamente quando se inicia a democratização da vida política da antiga Grécia, particularmente da sociedade ateniense, quando os educadores reagem contra um saber sem especialmente direcionar considerações a respeito do homem. Não ambicionam um conhecimento gratuito especulativo, mas prático, que tenta influir na vida pública.

Por ser de domínio público, a problemática da ética na educação cobra sentido no momento atual, pois, a sociedade experimenta uma acentuada crise de valores, sobretudo nas relações interpessoais. Tal crise, gerou a discussão, que hoje se desenrola entre vários estudiosos da educação sobre a falta de inclusão dos princípios éticos no mundo educacional e, notadamente, no meio social.

Para Aristóteles¹¹, a preocupação com a formação ética e com a preparação para a cidadania em instituições públicas de ensino foram temas decorrentes em escritos de vários outros filósofos gregos, que tentaram entender não só sua importância, mas sua natureza específica e sua peculiaridade em relação às formas de ensino e outras metas. Da sua concepção metafísica do dualismo do mundo sensível e do mundo das idéias permanentes, de Platão, eternas, perfeitas e imutáveis, que constituem a verdadeira realidade têm como cume à idéia do bem, divindade artífice do mundo.

Nessa perspectiva filosófica, a ética cristã mergulhou em profundidade e dali partiu regulando o comportamento dos homens com vista a outro mundo, colocando

¹¹ Vide obra ética a Nicômaco.

o seu fim ou valor supremo fora do homem, isto é, em Deus ou na divindade. Como decorrência, para ela a vida moral alcança a sua plena realização somente quando o homem se eleva a essa ordem sobrenatural; e daí decorre também, que os mandamentos supremos que regulam o seu comportamento, e dos quais derivam todas as suas regras de conduta, procedem de Deus e apontam para o além como fim último. O cristianismo, como religião, oferece assim ao homem certos princípios supremos morais que, por virem a Deus, têm para ele o caráter de imperativos absolutos e incondicionados, afastando-se significativamente da ética de Aristóteles.

A ética de Aristóteles está unida à própria filosofia política, já que para ele - como para seu mestre Platão - sociedade e política são os meios necessários da moral, na qual se baseia a felicidade. O homem, enquanto tal, só consegue viver em sociedade, é um animal político por natureza, ou seja, social. Para os gregos, a vida moral não pode ser levada com o indivíduo isolado, mas como membro de uma comunidade. Por sua vez, a vida moral não é um fim em si mesmo, mas uma condição e um meio para uma vida verdadeiramente humana.

A ética contemporânea surge numa época de contínuos progressos científicos e técnicos e de um imenso desenvolvimento das forças produtoras, que acabaram por questionar a própria existência da humanidade, dada a ameaça que seus usos destruidores acarretam. Na sua fase mais recente, não só conhece um novo sistema social - o socialismo - mas também um processo de descolonização de comportamentos, princípios e heranças que não se enquadram no legado tradicional do ocidental.

Para Marx¹², o homem real é, em unidade indissolúvel, uns seres espirituais e sensíveis, naturais e propriamente humanos, teóricos e práticos, objetivos e subjetivos. Ele é, antes de tudo, práxis, isto é, define-se como um ser produtor, transformador criador; mediante seu trabalho, transforma a natureza externa, nela se plasma e, ao mesmo tempo, cria um mundo à sua medida, isto é, à medida de sua natureza humana. Essa objetivação do homem no mundo externo, pela qual produz um mundo de objetos úteis, corresponde à sua natureza de ser produtor, criador, que também se manifesta na arte e em outras atividades.

¹² Vide obra *Ideologia Alemã*, Teses sobre Feuerbach.

A história do homem como história da produção material e da produção espiritual, nas quais o homem produz a si mesmo se apresenta com um processo objetivo e inevitável, mas não fatal. São os homens que fazem a sua própria história, seja qual for o grau de consciência com a qual a realizam e sua participação consciente nela. Mas, em cada época histórica, o agente principal da mudança é a classe ou são as classes cujos interesses coincidem com a marcha ascendente do movimento histórico.

Habermas se contrapõe a esses enfoques quando justifica que, os fins que levam os homens à ação resultam de motivações eficazes, não excluídas da autodeterminação daquilo que, na tradição filosófica, se denomina essência humana. Uma vez perdida a teleologia metafísica, a idéia de poder liberar um fundamento ético-substancial inconcusso para o proceder livre do homem se lhe afigura a política, ao contrário, essa concepção inibe a vontade de instituir novos valores. Com essa contestação, Habermas reformula a noção de razão através da “Teoria da Ação Comunicativa”, chamando-a razão comunicativa que, no interior da ação discursiva, constitui a proposta de maior força de tornar consistente a “Ética Discursiva”. Mas, essencialmente, como se constitui a ética do discurso?

Para esclarecer essa afirmação, Habermas se atém a esclarecer o caráter deontológico, cognitivista, formalista e universalista da ética kantiana e demonstrar como Kant amarra esse conjunto de normas para fundamentar o restrito conceito de moral:

As éticas clássicas diziam respeito a todas as questões do “bem viver”, a ética de Kant diz apenas respeito a problemas da ação correta ou justa. Os juízos morais explicam como os conflitos de conduta podem ser contornados com base num acordo de motivação racional. Em sentido lato, eles servem para justificar a conduta à luz de normas válidas ou a validade das normas à luz de princípios dignos de reconhecimento. O fenômeno fundamental que aguarda explicação por parte da teoria da moral é precisamente o da validade moral das obrigações ou das normas de conduta. É nessa perspectiva que falamos de uma ética deontológica. Essa compreende a correção das normas ou das obrigações em analogia com a verdade de uma proposição assertória. (...) Kant não confunde a razão teórica com a prática. (...) a correção normativa é uma pretensão de validade análoga à pretensão de verdade. É nesse sentido que falamos de uma ética cognitivista. A essa cabe a tarefa de responder à questão de como se podem fundamentar afirmações normativas. Embora Kant escolha a forma imperativa (“Age só pela máxima que se possa transformar ao mesmo tempo, por ação de teu desejo, em lei geral!”), o imperativo categórico assume o papel de um princípio de justificação, assinalando como válidas as normas de conduta susceptíveis de generalização: todos os seres dotados de razão têm de ser capazes de desejar o que se encontra moralmente justificado. É nessa

perspectiva que falamos de uma ética formalista. Na ética do discurso, o método da argumentação moral substitui o imperativo categórico. É ela que formula o princípio "D". (HABERMAS, 1991, p. 15).

Habermas formaliza a "Ética do Discurso" com uma declaração de princípios e um critério correspondente de universalização denominado princípios U¹³. O princípio de universalização é a regra de argumentação para discursos práticos. Ele entende-os como uma construção das instituições do mundo vital, que estariam na base da imparcialidade com que se avalia um conflito de eixo moral. O princípio D¹⁴ substitui o imperativo categórico Kantiano, que, de sustentador de normas e mandamentos para a ação do homem, transforma-se num processo de argumentação ética, em que se estabelece somente a validade daquelas normas capazes de obter o consentimento de todos os participantes de um discurso prático e que exclui todas as normas cujo conteúdo de validade seja contingente.

Apenas pretensões universais de validade têm lugar num processo comunicativo voltado para o consenso, pelo qual o princípio D, regra de argumentação do discurso prático, valida e justifica normas éticas, desde que tal processo esteja livre de coações externas e que todas as conseqüências de uma determinada ação sejam aceitas por aqueles que pautam seu comportamento por essas normas.

O princípio U norteia para uma comprovação pragmático-transcendental de pressupostos universais e necessários da argumentação, nada tendo a ver, todavia, com uma dedução analítico-transcendental no sentido kantiano, indica apenas a falta de alternativa para se argumentar de outra forma. Pode-se dizer, então, que Habermas contrapõe-se a Kant também em outros aspectos, como por exemplo: trabalhar com a ética comunicativa, a perspectiva monológica da moral kantiana, que dá ao indivíduo a capacidade de formular seus arsenais de ação a partir de um discurso íntimo e ser superada por um paradigma dialógico-comunicativo e intersubjetivo. Isso, HABERMAS esclarece através do método do discurso prático:

¹³ Para Habermas, a letra "U" significa o princípio de universalização e a letra "D" significa o princípio do discurso. A norma formal-procedimental formulada como princípio "U" de todo o discurso seguido por todos os participantes do discurso.

¹⁴ A norma formal-procedimental pode ser assim formulada como princípio "D" em que será válido o discurso cuja argumentação possa ser racional e aceita sem coação pelos participantes.

O discurso pode desempenhar este papel graças a assunções idealistas que os participantes têm, de fato, de fazer na sua prática argumentativa; daí que não se possa falar do caráter fictício da posição original ou da disposição da ignorância artificial. Por outro lado, é possível conceber o discurso prático como um processo de comunicação que, pela sua forma, exorta todos os intervenientes a uma assunção simultânea dos papéis ideais. Transforma, portanto, a assunção de papéis ideais, que (segundo Mead) era efetuada por cada indivíduo de forma particular e privados, num acontecimento público em que todos intervêm de forma conjunta e intersubjetiva. (1991 p. 17-18).

Formalizada pelo processo teórico da “ética discursiva”, a concepção mencionada sustenta que uma norma moral tem validade e designa um critério como regra prática para a sua formatação. Como, porém, os traços característicos da ética discursiva – cognitivista, deontológica, universalista e formal - foram elaborados em bases pragmático-linguísticas, sociointersubjetivas e histórico-críticas, a sua reconstrução argumentativa continua falsificável. Com isso, os pressupostos argumentativos da “ética discursiva” são realocados para a esfera do “agir comunicativo”.

A “ética do discurso”¹⁵ é tratada de forma bastante peculiar e diferenciada por dois grandes estudiosos do assunto: os filósofos alemães Karl-Otto Apel (1922) e o autor sob o qual este trabalho se delineia: Jürgen Habermas (1929). A formação filosófica de ambos é diferente, porque enquanto Apel iniciou seus estudos baseando-se na idéia da linguagem na tradição humanista, é visível a influência Kantiana, por um lado, e, por conseguinte, a presença do paradigma semiótico desenvolvido na filosofia americana por Charles S. Peirce (1839-1914), do qual foi o tradutor em alemão. Já, Habermas, origina-se da segunda geração da chamada Escola de Frankfurt, de notórias raízes marxistas, e seu interesse voltou-se de preferência para a crítica político-social e para os problemas de uma normatividade do político. A carreira profissional levou-os a se encontrarem como professores na Universidade J. W. Goethe de Frankfurt, evidenciando-se, porém, a convergência temática que se manifesta na evolução do pensamento de ambos.

É no campo ético, entendido num sentido amplo, que abrange o social, o político e o moral propriamente dito e onde se manifestam formas de normatividade inerentes à ação humanas e manifestadas na linguagem, que a reflexão filosófica

¹⁵ “A ética da discussão, elaborada por J. Habermas junto com Karl-Otto Apel, apresenta-se a nós como uma das grandes teorias filosóficas de nossos tempos”. Conforme J. Habermas. *A ética da discussão e a questão da verdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2004. p. VIII

encontra hoje seus desafios maiores. Nesse sentido, podemos dizer que as concepções teóricas dos dois filósofos, embora oriundas de raízes diferentes, propõem retomar, no contexto das racionalidades dominantes da atual sociedade, o clássico problema da razão prática buscando, de certa forma, convergir para as idéias referentes ao paradigma lingüístico pragmático de acordo com Apel e ao paradigma lingüístico comunicativo calcado nas idéias de Habermas. A convergência de ambos os paradigmas permite estabelecer uma determinada relação que parece mais se aproximar do “agir comunicativo”: a “ética do discurso”, na medida em que essa pressupõe a possibilidade da constituição de um discurso normativo de alcance universal, ou seja, de um discurso que se apresente como manifestação à linguagem do fundamento último do agir especificamente ético.

Apel apresenta esse fundamento como a própria estrutura transcendental dada, portanto *a priori*, a dimensão pragmática da linguagem ética, estrutura que não é, senão a forma da razão prática presente na linguagem. E Habermas, como a possibilidade histórica de comunidade universal de comunicação, em que o consenso resultante da livre discussão se configura num limiar teórico e, portanto, o fundamento de uma linguagem normativa dotada de validade universal e de natureza consensual.

O programa habermasiano, que postula a validade normativa do consenso na comunidade universal da comunicação, deve necessariamente incluir a proposta de uma teoria da verdade, na qual o predicado do verdadeiro seja intrinsecamente atribuído ao consenso enquanto resultante da livre discussão conduzida segundo as regras de uma argumentação racional discursiva.

A “ética do discurso” apresenta-se como proposta de fundamentação de uma ética universal cuja adequação deve ser voltada às condições estruturais e ao estágio histórico em que se encontra a civilização da razão, em vias de tornar-se efetivamente a primeira civilização planetária conhecida. Como tal tem grande repercussão, sendo, portanto, alvo de inúmeras discussões, constituindo-se numa das mais importantes correntes do pensamento ético atual que evolui baseando-se essencialmente nas premissas desses dois estudiosos, em plena atividade de produção teórica.

A “ética do discurso”, não aponta apenas as condições restritivas da realização individual e coletiva da felicidade, mas também as idéias para a

compreensão e a cooperação entre os indivíduos e os grupos, à proporção que indica uma regulação discursivo-consensual de todos os problemas de coordenação no que se refere à comunicação. Nesse sentido, torna-se uma ética universalista, que considera os seres humanos como participantes de uma comunidade ideal de comunicação, portanto, como iguais, nos direitos e nos deveres, não se colocando a serviço da uniformização repressiva dos estilos individuais e comunitários de vida. É esse tipo de reflexão ética que tematiza a condição de possibilidade do máximo desenvolvimento para as formas de vida individuais e coletivas e fortalece o nascimento de uma "ação comunicativa".

No processo da "ética do discurso"¹⁶, Habermas defende a idéia de que argumentar é uma tarefa eminentemente comunicativa. Por isso, o discurso intersubjetivo é, para ele, o lugar próprio da argumentação. Ele denomina regras práticas, as regras da linguagem que fazem, especialmente, parte da comunicação e, sobretudo, do discurso. A importância dessa reflexão está na descoberta de que a linguagem mediatiza toda relação significativa entre sujeito e objeto e de que ela, mais fundamentalmente ainda, está inevitavelmente presente em toda a comunicação humana, a qual implica um entendimento mútuo intrinsecamente ligado ao sentido no uso das palavras em um discurso comunicativo e também ao sentido de ser das coisas mediadas pelos significados das palavras, configurando-se num jogo lingüístico onde o argumento segue regras e, por isso, é acessível intersubjetivamente a todos os envolvidos no ato comunicativo.

A "ética discursiva" parte, então, de duas perspectivas metodológicas complementares. Uma é reconstrutiva do senso comum, da intuição moral do mundo vivido, e trata de fundamentar o princípio que supostamente norteia essa intuição. Nessa perspectiva, a análise de nossas intuições morais cotidianas aponta para o princípio de universalização. E busca a justificação desse princípio a partir dos pressupostos da racionalidade comunicativa. A verdade, segundo Habermas, é que, na vida cotidiana, associamos aos nossos discursos argumentativos normativos pretensões de validade para as quais estamos dispostos a fornecer razões que as justifiquem.

¹⁶ A ética do discurso é a tentativa de estruturar uma teoria da racionalidade amparada naquilo que Apel e Habermas chamam de razão comunicativa, a qual não é apenas uma denúncia contra a razão instrumental, mas uma proposta de uma ética do viver bem, da felicidade e da solidariedade entre indivíduos capazes de linguagem e ação.

A outra perspectiva parte de uma disposição analítica formal, que é também a reconstrução dos pressupostos da “ação comunicativa” voltada ao consenso, realizada pela pragmática. A analítica demonstra que todo ato discursivo comporta a pretensão de validade, que é em certa medida comprovada pela sua contradição intrínseca performativa, como sendo inegável e inevitável. Essa disposição aparece já na “ação comunicativa” do “mundo vivido”¹⁷, nas formas de consensos mais comuns. Os atos de fala reivindicam validade e se presumem apoiados, virtualmente, em razões que poderiam apresentar-se caso fossem exigidas. Nós compreendemos essas pretensões quando compreendemos as razões pelas quais são aceitas. A forma de apresentação dessas razões remete, necessariamente, às regras do discurso, que nos é imposto por uma necessidade quase transcendental. Dessas regras poderemos, finalmente, deduzir o princípio de universalização, levando a bom termo o programa de justificação da ética discursiva.

A “ética do discurso” amplia as dimensões comunicativas a partir de pressupostos argumentativos, que Habermas aponta como o recurso a ser utilizado em uma situação ideal de fala, o qual evidentemente reproduz um nível superior a partir dos pressupostos comunicativos-universais-consensuais. Assim, é “a ética do discurso que faz derivar, de um modo geral, os conteúdos de uma moral universalista a partir dos pressupostos gerais da argumentação” (HABERMAS, 1999, p. 119).

Nesse processo, a “ética do discurso” objetivo consiste em construir relações comunicativas, participativas, solidárias, em que os atores são responsáveis pela ação, que orienta seu agir por pretensões de validez; aqui a linguagem é o principal meio de interação social. Os sujeitos dotados de capacidade de linguagem e de ação só se constituem como indivíduos, na medida em que, enquanto elementos de uma determinada comunidade lingüística crescem num universo partilhado intersubjetivamente. É o discurso argumentativo que possibilita a fundamentação da universalidade, da responsabilidade e da solidariedade da conduta humana.

O “agir comunicativo” requer sua virada pragmática, que reúne, nesse processo, condições de validez, pretensões de verdade, bom nível argumentativo e

¹⁷ Cf. Habermas. O discurso filosófico da modernidade. São Paulo: Martins Fontes, 2002. “O tecido das ações comunicativas nutre-se dos recursos do mundo da vida e, ao mesmo tempo constitui o médium pelo qual as formas concretas de vida se reproduzem” (p. 439). Idem (p. 416-417)

razões para o consenso discursivo em torno de proposições aceitáveis por todos os sujeitos da comunidade em processo de comunicação. Diante dessas considerações, cabe à escola o desafio de rever sua prática cotidiana e realmente buscar estratégias de ação para a formação da competência comunicativa-discursiva dos educandos envolvidos no processo pedagógico.

1.2.2 Ética e Agir Comunicativo na Educação

Associando a comunicação à prática ética, Habermas introduz o conceito de agir comunicativo¹⁸, com ele, o filósofo foi em busca dos parâmetros de funcionalidade social, a fim de validar a associação que fez. Mas, logo reconheceu que a fragilidade das relações comunicacionais entre os sujeitos concretos confere claro destaque à ética ante o irresistível crescimento de uma lógica que se molda em torno da razão técnica ou instrumental. A insistente racionalização confirmou a substituição das tradições culturais pelo fenômeno da tecnologia, e as relações formalistas se desativaram entre as diversas camadas sociais. No campo ético, propagou-se o sentimento, senão a necessidade de que a vida humana e a sociedade precisam ser repensadas à luz da moral, sob pena da humanidade caminhar sem rumo para uma vida sem sentido, ou até mesmo, para um completo caos, perdendo a possibilidade de alimentar esperanças de um mundo de paz e de justiça.

No centro desse universo, a sociedade atual passa por uma crise de valores, predominando um relativismo moral baseado no interesse individualista calcado na obtenção de vantagem própria, na eficácia solitária, contrapondo-se totalmente a valores humanos como a dignidade, a solidariedade, a justiça, a democracia, o respeito à vida e, sobretudo, à ética na vida, oriunda da educação.

A ética na educação necessita ser resgatada em todos os sentidos porque é efetivamente um meio de reflexão sobre o qual consideramos as normas e comportamentos válidos em nossa cultura, além de suscitar comparações com

¹⁸ “O agir comunicativo usa a linguagem dirigindo ao entendimento. Os atores participantes tentam definir cooperativamente os seus planos de ação, levando em conta uns aos outros, no horizonte de um mundo da vida compartilhado e na base de interpretações comuns da situação. Além disso, eles estão dispostos a atingir esses objetivos mediatos da definição da situação e da escolha dos fins assumindo o papel de falantes e ouvintes, que falam e ouvem através de processos de entendimento”. (HABERMAS, 1989, p. 155).

outras éticas de outras atividades. Na verdade, é um campo de discussão e de entendimento sobre como viver melhor em sociedade. O criticismo personalista, individualizado, denota a capacidade de conviver com as divergências de um mundo desigual e, em muitos aspectos, desumano. (THUMS, 2003, p. 341).

Reverter esse quadro é um desafio no qual se faz imprescindível à colaboração das diferentes instituições da sociedade, em especial da escola numa ação de busca efetiva da formação ética, atingindo tanto às ações do cotidiano educacional quanto às ações que se estabelecem entre todos os grupos sociais, no sentido de implementar o respeito, o reconhecimento e, portanto, a valorização das diferenças culturais. Além disso, é importante ressaltar a importância do conhecimento científico e da valorização e/ou preservação da saúde física dos indivíduos que povoam o mundo. Assumindo tal responsabilidade, a escola precisa rever a possibilidade de viabilizar a valorização ética na "ação comunicativa".

Na perspectiva de Habermas, a prática pedagógica mediada pela ética do discurso deve atingir todos os setores que compõem o ambiente escolar. A relação direção, equipe pedagógica, professor e aluno em sala de aula devem se estabelecer como espaço democrático visando ao desenvolvimento de uma "ação comunicativa" ancorada numa constante postura ética entre todos os envolvidos em suas práticas educativas. Postura ética, concebida a partir do teor lingüístico dos participantes inseridos numa relação comunicativa, em que os discursos argumentativos se fundamentam em princípios que favoreçam as condições fundamentais para o desenvolvimento integral da vida humana, num entendimento mediado lingüisticamente, visto que:

É unicamente a partir dos pressupostos comunicativos de um discurso de âmbito universal, no qual todos os eventuais indivíduos possam tomar parte e assumir uma atitude hipotética e argumentativa face às pretensões de validade de normas e de modos de conduta tomadas problemáticas, que se constitui o nível superior de intersubjetividade relativa a um intercruzamento da perspectiva individual com a perspectiva de todos (HABERMAS, 1999, p. 112).

Esses princípios indicam a relevância da "ação comunicativa" para atingir a qualidade do trabalho ético de cada educador, a valorização da experiência individual, coletiva e o clima consensual na prática educativa no mundo escolar. A esse conjunto de idéias lingüisticamente pré-determinadas, Habermas nomeia, mundo da vida, como comentado anteriormente, acreditando que os indivíduos

socializados, quando participam de processos cooperativos de interpretação são capazes de mudar ou transformar, através da linguagem, situações que são impostas, incoerentemente, no meio social. A exemplo disso, podemos citar o caso de educadores que precisam investir sistematicamente na mudança do discurso autoritário e ajustar-se a um discurso ético baseado no diálogo e no consenso. No qual:

... as proposições éticas (normas, leis, valores) são tematizadas e problematizadas à semelhança do que ocorre nas questões da verdade no campo das ciências. A ética do discurso se propõe a romper com as pretensões de validade ingênuas presentes nas normas em vigor, examinando-as à luz do discurso, ou seja, expondo-as ao processo argumentativo para averiguar sua efetiva validade. A ética discursiva é, portanto, uma teoria moral que pressupõe a linguagem." (GOERGEN, 2001, p. 40-41).

De acordo com Habermas, essa concepção comunicativa ocorre quando somente se propicia e estimula as situações ideais de fala, cuja meta deverá ser sempre o consenso. Nesse caso, é importante ressaltar que o consenso sozinho é estagnador, para isso é necessário que haja o conflito e a divergência de opiniões no contexto do diálogo. Conclui-se, então, que a dinâmica ideal é aquela em que o consenso e o conflito se alternam e relacionam-se dialeticamente. Justamente por apresentar novas alternativas para se pensar as relações que se estabelecem no contexto educacional, a teoria da "ação comunicativa" vem sendo estudada e discutida, para que ocorra uma comunicação real, verdadeira numa relação democrática e que seja garantida a participação de todos os envolvidos no ato comunicativo, visando ao entendimento, cujo objetivo final é o consenso do discurso ético.

Do ponto de vista filosófico, a ética interpreta, discute e problematiza valores morais, ou seja, se fundamenta em "pressupostos transcendentais do "agir comunicativo", inerente à convivência humana, orientada para o entendimento mútuo¹⁹" (GOERGEN, 2001, p.39). Ela nasce da reflexão dos costumes e se

¹⁹ É preciso que todos os segmentos da sociedade se envolvam na educação das crianças e jovens, na busca da construção de princípios que possam ajudar a encontrar respostas para a educação da humanidade.

Só uma nova consciência poderá contornar os perigos que ora rodam o indivíduo e a sociedade. Há a necessidade de uma nova ética e um novo projeto educativo. Mais talvez, um novo modelo de racionalidade que recupere as dimensões perdidas do humano, uma razão aberta a dialogicidade, à alternativa, à solidariedade.

perpetua no espírito social propondo a tematização daquilo que se chama de viver bem ou bem agir. A "ética do discurso" delimitada por Habermas, apresenta-se com uma proposta de fundamentação embasada pela dialogicidade, essa proposta ética aponta para os parâmetros da compreensão racional e dos princípios que orientam o "agir comunicativo".

O "agir comunicativo" sedimentado pelo eixo ético e pensado como mais uma tentativa de transformação da prática pedagógica, evoluindo de uma perspectiva instrumental, mercadológica, autoritária, fragmentada e individualista para uma visão democrática, integrada, baseada no trabalho coletivo, na solidariedade, na troca de experiência, o confronto de opiniões interpretadas no âmbito das relações interpessoais e consolidadas na "ação comunicativa", são consideradas concepções chaves para a educação superar suas crises. Como conclui GOERGEN:

Neste momento a educação está sendo novamente solicitada a contribuir para superar tal crise. Não só conteúdos (o que ensinar) e métodos (como ensinar) são temas da agenda de mudanças, mas a nova importância que vem sendo atribuída à tarefa formativa da educação e, portanto, também da escola assumir novo destaque. Este talvez seja um fruto indireto das críticas dos pós-modernos à razão moderna tal como foi sendo cristalizada ao longo dos tempos. Amplia-se novamente o espaço educativo numa perspectiva de envolver o homem como um todo, ou seja, no seu aspecto racional, ético e estético. Penso que o momento é fecundo e que o debate apenas está iniciando (2001 p. 91).

Antes de tecer qualquer argumentação a respeito do cotidiano escolar, é de suma importância conhecer como a escola articula sua "ação comunicativa" entre direção e equipe pedagógica, entre estes, professores e alunos, entre direção e funcionários técnicos e administrativos e, assim, diagnosticar se as organizações das políticas públicas ocupam posições objetivas somadas à relação da escola com a conservação ou transformação da sociedade atual, considerando o respeito, a ética e a participação na organização da escola. Pois, devido a uma imposição extremamente ideológica, a escola apropriou-se do modelo sociológico funcionalista americano, que ignora qualquer concepção de organização democrática para valorizar o poder e a autoridade exercida unilateralmente. Nesse contexto, priorizam relações de subordinação, deliberações rígidas de trabalho, que tendem a diminuir nas pessoas a faculdade de pensar e decidir democraticamente sobre sua vida e

conseqüentemente sobre o fazer pedagógico. Ressaltando essas considerações, LIBÂNEO tece um comentário que ilustra claramente como se apresenta, atualmente, o modelo de organização escolar, presente na grande maioria das escolas:

A direção é centralizada em uma pessoa, as decisões vêm de cima para baixo e basta cumprir um plano previamente elaborado, sem a participação de professores, especialistas, alunos e funcionários. A organização escolar é tomada como uma realidade objetiva, neutra, técnica, que funciona racionalmente e, por isso, pode ser planejada, organizada e controlada, a fim de alcançar maiores índices de eficácia e eficiência. As escolas que operam com esse modelo dão muito peso à estrutura organizacional: organograma de cargos e funções, hierarquia de funções, normas e regulamentos, centralização das decisões, baixo grau de participação das pessoas, planos de ação feitos de cima para baixo. Este é o modelo mais comum de organização escolar que encontramos na realidade educacional brasileira... (2002,p. 323-324).

Nessa citação observa-se que a escola desenvolve uma prática de organização voltada para os aspectos tecnoburocráticos, esquivando-se das práticas pedagógicas que valorizam o conhecimento, o crescimento do ser humano como indivíduo único e imprescindível no coletivo, depositando maior ênfase no processo da organização burocrática²⁰. O ato pedagógico deve se constituir na espinha dorsal da escola, pelo fato de ela ser a instituição social que, por sua natureza e especificidade, trabalha diretamente com o conhecimento e com o ser humano. O desafio de estar em permanente processo de discussão e reelaboração de suas ações para não só acompanhar os processos evolutivos da sociedade, mas também para interferir nas necessárias transformações, se faz urgente. Porém, o que se observa em geral, ou seja, em termos de realidade brasileira, é que a escola continua fazendo uso de formas estratégicas de ação e de controle que contribuem para que continue sendo reprodutora dos valores da sociedade capitalista. Para exemplificar como ocorre o exercício do controle para a perpetuação das relações de poder e de autoritarismo no âmbito educacional, como parte integrante desse trabalho, foi desenvolvida uma pesquisa de campo no Colégio Estadual Professor Algacyr Munhoz Maëder, situado num bairro considerado de classe média-baixa de

²⁰ Não como cientista social, mas como homem político Weber temia que no socialismo, a burocratização – e com ela o controle absoluto do homem – provocasse medidas, totalitárias apavorantes. Ele também estava por demais convencido da capacidade de metas do sistema capitalista, para ver numa economia dirigida nas escrivatinhas dos tecnocratas, alternativas merecedoras de discussão.

Curitiba/PR, utilizando como principal instrumento de diagnóstico, um questionário, destinado particularmente a professores e alunos, com o objetivo de revelar como ocorre o processo da organização escolar nas ações cotidianas (procedimentos metodológicos, estratégias de ação, relações interpessoais através do "agir comunicativo") dos profissionais da educação, nas relações que estabelecem com toda a comunidade escolar.

Baseando-se em estudos e pesquisas, normalmente a escola apresenta um quadro de organização, no qual as relações interpessoais estão ligadas por uma teia oriundas de várias vertentes e funções de organização ou serviço. É evidente que a estrutura organizacional de cada escola se diferencia conforme a legislação do Estado ou Município a que pertence e, certamente, conforme as concepções de organização e administração adotadas como as mais adequadas, conforme a concepção de seus dirigentes. Nesse caso, é importante pontuar aqui as unidades e as funções típicas que uma escola deveria adotar como estrutura básica:

- Conselho de escola;
- Pais e comunidade – APM;
- Direção: assistente de direção ou coordenador de turno;
- Setor técnico-administrativo: secretaria escolar, serviços de zeladores, limpeza, vigilância. Multimeios – biblioteca, laboratório, videoteca;
- Setor pedagógico: conselho de classe, equipe pedagógica;
- Professores – alunos.

Para compreender as razões funcionais que justificam esses pilares, embora cada escola, mesmo tendo características peculiares do contexto em que está inserida, é importante demonstrar, através da contribuição de Libâneo, a estrutura básica de organização da escola brasileira e as funções que lhe cabem:

Conselho de Escola

O Conselho de Escola tem atribuições consultivas, deliberativas e fiscais em questões definidas na legislação estadual ou municipal e no Regimento escolar. Essas questões, geralmente, envolvem aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros. Em vários Estados o Conselho é eleito no início do ano letivo. Sua composição tem uma certa proporcionalidade de participação dos docentes, dos especialistas em educação, dos funcionários, dos pais e alunos, observando-se, em princípio, a paridade entre integrantes da escola (50%) e usuários (50%). Em alguns lugares o Conselho de Escola é chamado de colegiado e sua função básica é democratizar as relações de poder.

A APM reúne os pais de alunos, o pessoal docente e técnico-administrativo e alunos maiores de 18 anos. Costuma funcionar mediante uma diretoria executiva e um conselho deliberativo.

Direção

O diretor coordena, organiza e gerencia todas as atividades da escola, auxiliado pelos demais componentes do corpo de especialistas e de técnicos administrativos, atendendo às leis, regulamentos e determinações dos órgãos superiores do sistema de ensino e às decisões no âmbito da escola assumidas pela equipe escolar e pela comunidade. O assistente de diretor desempenha as mesmas funções na condição de substituto eventual do diretor.

Setor técnico-administrativo

O setor técnico-administrativo responde pelas atividades-meio que asseguram o atendimento dos objetivos e funções da escola.

A Secretaria Escolar cuida da documentação, escrituração e correspondência da escola, dos docentes, demais funcionários e dos alunos. Respondem também pelo atendimento ao público. Para a realização desses serviços, a escola conta com um secretário e escriturários ou auxiliares de secretaria.

O setor técnico-administrativo responde, também, pelos serviços auxiliares (Zeladoria, Vigilância e Atendimento ao público) e Multimeios (biblioteca, laboratórios, videoteca, etc.).

A Zeladoria, realizada pelos serventes, cuida da manutenção, conservação e limpeza do prédio; da guarda das dependências, instalações e equipamentos; da cozinha e da preparação e distribuição da merenda escolar; da execução de pequenos consertos e outros serviços rotineiros da escola.

A Vigilância cuida do acompanhamento dos alunos em todas as dependências do edifício, menos na sala de aula, orientando-os quanto às normas disciplinares, atendendo-os em caso de acidente ou enfermidade, como também do atendimento às solicitações dos professores quanto a material escolar, assistência e encaminhamento de alunos.

O serviço de Multimeios compreende a biblioteca, os laboratórios, os equipamentos audiovisuais, a videoteca e outros recursos didáticos.

Setor Pedagógico

O setor pedagógico compreende as atividades de coordenação pedagógica e orientação educacional. As funções desses especialistas variam conforme a legislação estadual e municipal, sendo que em muitos lugares suas contribuições ora são unificadas em apenas uma pessoa, ora são desempenhadas por professores. Como são funções especializadas, envolvendo habilidades bastante especiais, recomenda-se que seus ocupantes sejam formados em cursos de pedagogia ou adquiram formação pedagógico-didática específica.

Corpo Docente

O Corpo Docente é constituído pelo conjunto dos professores em exercício na escola, que tem como função básica realizar o objetivo prioritário da escola, o ensino. Os professores de todas as disciplinas formam, junto com a direção e os especialistas, a equipe escolar. Além do seu papel específico de docência das disciplinas, os professores também têm a responsabilidade de participar na elaboração do plano escolar ou projeto pedagógico curricular, na realização das atividades da escola e nas decisões dos Conselhos de Escola e de classe ou série, das reuniões com pais (especialmente na comunicação e interpretação da avaliação), da APM e das demais atividades cívicas, culturais e recreativas da comunidade. (LIBÂNEO, 2003, p. 101-105).

Reconhecendo a estrutura básica da escola, apresentada por Libâneo, a organização do sistema escolar é composta por vários eixos de sustentação. Como outras diversas instituições do Estado, a escola pública busca resultados, o que implica uma atividade racional, estruturada e coordenada. Ao mesmo tempo, sendo de caráter coletivo, não depende apenas das capacidades e das responsabilidades individuais para a organização, mas de uma ação compartilhada em que todo o coletivo tenha voz. Esse processo para Habermas é o caminho assertivo para que a escola, enquanto ambiente privilegiado do mundo da vida, resgate os mecanismos de “ação comunicativa”, que são fundamentais ao bom desenvolvimento da organização escolar, os quais foram deletados e substituídos pelo processo da burocratização que, aliás, é um contexto histórico inerente à legislação do processo educacional brasileiro.

Ora, quando se analisam os passos e os compassos da educação, é imprescindível, antes de tudo, pontuar as estratégias das políticas públicas educacionais utilizadas para mobilizar o desenvolvimento econômico brasileiro, precisamente a partir de 1970, quando a força militar exercia o poder governamental sobre todas as esferas sociais. Para isso, é importante projetar a um breve retorno às raízes históricas do contexto educacional. Assim, elas nos fazem entender a crise que permeia a organização da escola pública atual. Isto é, compreendendo a palavra crise, como HABERMAS conceitua:

As crises nos sistemas sociais não são produzidas através de mudanças acidentais no conjunto, mas através de imperativos sistêmicos inerentes estruturalmente, que são incompatíveis e não podem ser integrados hierarquicamente. Contradições estruturalmente inerentes podem naturalmente, serem identificadas apenas quando formos aptos a especificar estruturas importantes para a existência contínua. (1999,p. 13).

Diante da concepção de Habermas, o mundo escolar não se restringe à crise do sujeito ou da consciência cultural; mas carrega, como herança, um fenômeno projetado para desestruturar qualquer sistema social possível para contestar ações das esferas do poder. Ou seja, a crise surge da complexidade, quando a estrutura funcional da instituição não propõe mais a qualidade desejada e suficiente para a possibilidade de soluções dos problemas na medida certa para a sua autoconservação. As crises econômicas, políticas, culturais, sobretudo

educacionais passam a ser interpretadas como entraves persistentes da integração no organismo social, como desequilíbrios do sistema educacional.

Na perspectiva de Habermas não é pertinente aplicar às comunidades educacionais essa teoria sistêmica de crise, porque é extremamente difícil resolver com exatidão os limites de identidade (político, social, cultural) que permeiam o sistema educacional brasileiro. Esse fato impede que a sociedade entenda onde o processo educacional está realmente em crise. Além disso, não permite decidir claramente se no meio da crise há interesse de se desenvolver um novo programa educacional, ou se simplesmente o velho modelo está sendo recuperado. Porque as mudanças que ocorrem nos sistemas educacionais podem significar sua decadência ou seu crescimento e sua transformação. O resultado disso tudo é que nem todas as mudanças no sistema educacional podem ser consideradas salutaras à sociedade brasileira. Como é o caso da Lei nº 5.692/71²¹, que se instala protagonista, mas desconectada de toda estrutura política, econômica, social e cultural brasileira.

A Lei nº 5.692/71, que reestruturou a educação brasileira e fixou as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, atualmente Ensino Fundamental e Médio, se processa no período de vigência do governo militar, durante o qual o planejamento da educação assenta-se nas mãos de tecnocratas, que preparam os recursos humanos para atuar no ensino brasileiro. Através dessa lei amplia-se a obrigatoriedade escolar para oito anos, atingindo a faixa etária dos sete aos quatorze anos de idade; estabelecem a educação geral fundamental, a sondagem de aptidões e a iniciação para o trabalho no ensino de 1º grau e promove a profissionalização no ensino de 2º grau²².

²¹ A Lei 5.692, de agosto de 1971, prescreve a passagem gradativa do ensino fundamental para os municípios, a concentração dos recursos no âmbito federal assim como as medidas administrativas centralizadoras tornaram Estados e Municípios extremamente dependentes das decisões da união. A fragilidade do legislativo nesse período, impedia mais ainda a participação da sociedade, uma vez que esse poder era mais próximo da sociedade civil.

Editada durante a ditadura militar, repassou arbitrariamente a tarefa de ministrar o ensino fundamental aos governos municipais, sem oferecer ao menos as condições financeiras e técnicas para tal e em uma situação constitucional que nem sequer reconhecia a existência administrativa dos municípios. Somente com a Constituição Federal de 1988 o município legitimou-se como instância administrativa e a responsabilidade do ensino fundamental foi-lhe repassada prioritariamente.

²² O Ensino Fundamental é a etapa obrigatória da educação básica. Como dever do Estado, o acesso a esse ensino é direito público subjetivo, quer dizer, não exige regulamentação para ser cumprido. Seu não-oferecimento, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

O ensino médio comporta diferentes concepções: em uma compreensão propedêutica, destina-se a preparar os alunos para o prosseguimento dos estudos no curso superior; para a

Essas medidas, que surgem através de reformas educativas, vêm em decorrência de um projeto político de governo que se instaura no Brasil pós 1964, que se caracteriza pela internacionalização do mercado interno, através da abertura do caminho ao capital estrangeiro. Sob a ótica desses interesses econômicos, implanta-se nas escolas um modelo de educação funcional decorrente da influência norte-americana que aponta as novas condições de educação para a formação da sociedade brasileira.

Oficializada por essa política de governo em que a educação tornou-se efetivamente assunto de interesse econômico, com o resultado do acordo de alianças que se estabeleceu entre Brasil e Estado Unidos, fica expressa a relação de força entre uma nação de capitalismo avançado com outra, de capitalismo dependente, no qual a primeira garante sua hegemonia sobre a segunda. Assim, nesse contexto, é forjada a necessidade da organização escolar autoritária, como espaço conservador das relações capitalistas no interior do sistema educacional brasileiro.

Nesta era de capitalismo, os americanos parecem estar frente a um importante paradoxo em torno do relacionamento entre tecnologia, cultura e emancipação. Por um lado, o desenvolvimento crescente da ciência e tecnologia oferece a possibilidade de libertar os seres humanos do trabalho desumanizador exaustivo. Esta liberdade, por sua vez, oferece à humanidade novas possibilidades de desenvolvimento e acesso a uma cultura que promove uma sensibilidade mais crítica e qualitativamente discriminatória em todos os modos de comunicação e experiência. Por outro lado, o desenvolvimento da tecnologia e da ciência, construído conforme as leis da racionalidade capitalista introduziu formas de domínio e controle que parece mais se opor às possibilidades de emancipação humana (GIROUX, 1997, p. 111).

Os limites, frutos das formas de domínio e de controle, que foram traçados em torno dessa formação de identidade expandiram-se significativamente por toda sociedade brasileira, com a promessa de expansão da modernidade, obrigando inevitavelmente a instituição educacional a rever e moldar seus conceitos. A organização na visão capitalista, parte do princípio que, para fortalecer o sistema

concepção técnica, no entanto, esse nível de ensino prepara a mão-de-obra para o mercado de trabalho; na compreensão humanística e cidadã, o ensino médio é entendido no sentido mais amplo, que não se esgota nem na dimensão da universidade nem na do trabalho, mas compreende as duas – que se constroem e reconstroem pela ação humana, pela produção cultural do homem, de forma integrada e dinâmica.

econômico globalizado, os sujeitos que povoam os países de terceiro mundo devem ser despolitizados e assim regulados pela relação de poder que exercem, o que ocasiona fatalmente a reconfiguração no mercado de trabalho. Isso trouxe a necessidade de promover mudanças no contexto educacional.

No contexto do agir instrumental, a instituição escolar trabalha então, a racionalização dos meios e do aumento das forças produtivas, ou seja, implementa o saber pleno voltado para a lógica da demanda da produção social, cuja ajuda à escola pode colaborar com a qualificação técnica, com a ideologia organizativa e com a capacitação das forças-de-trabalho existentes.

Com base nessas observações, pode-se dizer que o método de organização escolar orienta-se pelo moderno gerenciamento das relações humanas no trabalho pedagógico, amortizando a participação dos educadores e levando-os a um processo de colonização do “mundo vivido” pela racionalidade técnica e instrumental. Para Habermas, o “mundo da vida”²³ é o espaço onde os participantes da interação iniciam e discutem suas operações interpretativas. Na verdade, a posição de uma educação funcional é, em sua essência, o meio eficaz de garantir a dominação do capital sobre a força de trabalho, ou seja, o mesmo modelo de administração empresarial, o qual inspira o método da organização educacional como elemento de controle da produtividade do ensino e de aperfeiçoamento da técnica a serviço do capital.

Nesse contexto, a organização escolar passa a incorporar em sua prática a concepção de linguagem da teoria de administração empresarial, configurando-se em um serviço técnico independente de qualquer opção política e ideológica²⁴. Mas,

A Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96 traz novidades para o ensino médio. Como última etapa da educação básica e com três anos, no mínimo, de duração, esse nível de ensino perdeu a obrigatoriedade de habilitar para o trabalho, formando profissionais, algo que passou a ser facultativo.

²³ Cf. Habermas. O discurso filosófico da modernidade. São Paulo: Martins Fontes, 2002, p. 452 “O mundo da vida tem o caráter de um saber intuitivo inabalavelmente certo e holístico...”

²⁴ HABERMAS faz lentamente emergir a tese central do livro: “todo conhecimento é posto em movimento por interesses que o orientam, dirigem-no, comanda-no. É neles, e não na suposta imparcialidade do chamado método científico, que a pretensão pela universalidade do saber pode ser avaliada. O nexo teoria-práxis é, assim, mantido; evita-se, porém, qualquer hierarquização, já que aquilo que hoje não passa de teoria pode vir a ser a práxis do amanhã e vice-versa. O único interesse que, por assim dizer, legitima-se a si próprio e nesse sentido, permanece também o mesmo em uma retrovisão e/ou antevisão cognitivas é o da emancipação. (...) Conhecimento e interesse podem ser lido como uma tentativa de, não ao nível da estratégia programática, mas na base de uma teoria do conhecimento, superar esse impasse da crítica filosófica diante do feixe alternativo das ciências.” (1987, p. 12-17). Isso impõe a Habermas a tarefa de não apenas enfatizar o quanto o saber tecnicista, por exemplo, nega o interesse pela emancipação, mas de detectar possibilidades histórico-

ênfatizando a visão funcionalista sobre a importância da definição de papéis a serem desempenhados pelos profissionais da educação. “Infelizmente, no momento em que precisamos de uma linguagem de análise diferente para compreender a estrutura e o significado da escolarização, os americanos recuaram para o discurso do gerenciamento e da administração, com seu foco em questões de eficiência e controle” (GIROUX, 1997, p.33).

A estes termos, podem-se associar inúmeros fatores que cercam a educação básica da escola pública atual, sobretudo no que diz respeito aos conteúdos dispostos na grade curricular e ao desenvolvimento desses em sala de aula. A proposta da teoria habermasiana do “agir comunicativo” tem apresentado coerentes idéias para renovar a educação atual. A perspectiva de equilíbrio entre o mundo da vida e o mundo do sistema é uma nova concepção para o professor, não mais como um mero transmissor de conteúdo, mas como um facilitador do diálogo intersubjetivo; do caminho rumo à verdade do consenso. Um professor que não direcione seus esforços pela igualdade homogeneizadora, mas por uma equidade em respeito às diferenças, que não se limite a criticar uma razão meramente instrumental, porém que defenda uma razão comunicativa tanto em sala de aula como em outros espaços, ou seja, no escolar e inclusive nos diversos espaços da sociedade como um todo.

Uma instituição de ensino que direcionar suas ações a partir desses enfoques precisa desenvolver uma atuação comunicativa alicerçada numa relação discursiva, que amplie conhecimentos que busque enriquecimento constante, que promova situações para que se estabeleçam níveis argumentativos de qualidade. Isso envolve uma linha de trabalho educativo que não se origina em relações de poder, mas numa ação conjunta de melhores condições ao desenvolvimento da educação, da sociedade e do Estado.

A educação, enquanto atividade intencionalizada, é uma prática social cunhada como influência do meio social sobre o desenvolvimento dos indivíduos na sua relação ativa com o meio natural e social, tendo em vista, precisamente, potencializar essa atividade humana para torná-la mais rica, mais produtiva, mais eficaz diante das tarefas da práxis social posta num dado sistema de relações sociais. O modo de propiciar esse desenvolvimento se manifesta nos processos de transmissão e apropriação ativa de conhecimentos, valores,

reais onde esse interesse não é traído pela eficácia prática senão exercido em seu status teórico-orientador.

habilidades, técnicas, em ambientes organizados para esse fim (LIBÂNEO, 2001, p. 82).

Nesse sentido a educação, ao mesmo tempo em que está sujeita às normas do sistema, está enraizada no “mundo da vida”. Repensá-la com as concepções habermasiana de racionalidade comunicativa, “mundo da vida” e mundo sistêmico, dialógico, de intersubjetividade e consenso, possibilita aos professores ou àqueles que educam uma ampla reflexão sobre uma prática pedagógica capaz de tornar os sujeitos mais informados, esclarecidos, com maior autonomia, aptos para lidar com as diversas situações de desafio e repressão, cujo objetivo está em não submeter, nem se submeter, não coagir, nem ser coagido e que, sobretudo, não busquem a supremacia dos interesses coletivos sobre os individuais, mas sim o consenso entre ambos com vista à emancipação.

Para desenvolver essa ação educativa, o professor terá que adotar uma atitude de realização ampla, no sentido de se envolver na ação como observador e participante. Para tanto, deverá tomar parte de um processo de entendimento maior; embora tenha que manter objetividade na interpretação racional, que é a única compatível com a “ação comunicativa”.

Na racionalidade comunicativa da argumentação, enquanto tipo de fala, é tematizada pelos participantes, a pretensão de validade de uma manifestação ou emissão da argumentação dada pela pertinência das razões apontadas pelo comportamento dos sujeitos capazes de articular a linguagem e de ação no testemunho de valores de seu tempo, vivenciando uma ética comunicativa discursiva²⁵, pelo conhecimento, pelo respeito e pela responsabilidade para o exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade. Essas são as chaves que devem abrir as portas para o século XXI. Além disso, é um poderoso argumento em favor da democratização da escola pública para que essa possa auxiliar no desenvolvimento e na emancipação da sociedade. Assunto que trabalharemos no próximo item.

²⁵ Vide Habermas. A ética da discussão e a questão da verdade. São Paulo: Martins Fontes, 2004 p. 39.

1.3A AÇÃO COMUNICATIVA DO COLÉGIO ESTADUAL PROFESSOR ALGACYR MUNHOZ MAEDER

1.3.1 A Metodologia de Pesquisa

Esta pesquisa busca pautar-se nas colocações propostas pela Teoria da Ação comunicativa de Jürgen Habermas. Após inúmeros estudos, esse filósofo certificou-se de que a razão²⁶ não é inerente ao sujeito individual, mas, advinda da prática comunicativa cotidiana, a qual se reconstrói a partir da base de validade da fala. Pressupondo que ela não é meramente dedutiva e nem manipuladora, porém expressão de verdade e eticidade, porque se apóia na linguagem e no contexto dialógico e concretiza-se na relação interpessoal que estabelece numa discussão, é ponto fundamental discutir, clarificar e encontrar maneiras de distinguir autonomias e dependências existentes no ambiente escolar. Como foco de interesse, este trabalho propõe um amplo debate sobre o “agir comunicativo” entre professores e alunos, em sala de aula, sem ter, contudo, a pretensão de apresentar uma nova proposta pedagógica.

A adesão a essa discussão significa, para a pesquisa, considerar o “agir comunicativo” entre professores e alunos o centro da análise, entendida como meta de extrema necessidade no processo ensino-aprendizagem que, por sua vez, se insere no coletivo como mediador do processo educacional. Isso requer que se contextualize a práxis cotidiana, explorando os métodos de ensino e as formas de aprendizagens relatadas nos discursos verbais, que são justificadas através da análise do discurso na busca de suas contradições.

A “teoria da ação comunicativa” se aproxima do método dialético, que é histórico e crítico, porque busca revelar o real em seu movimento e desenvolvimento, buscando explicar os fenômenos desde a sua origem e em suas transformações. O processo de conhecimento, segundo a concepção dialética, constitui-se de conteúdos reais, que permitem produzir, discutir, incorporar e publicar saberes mais conscientes, mais aprofundados sobre a realidade.

²⁶ Vide em especial a obra de Habermas. O discurso filosófico da modernidade. São Paulo: Martins Fontes, 2002. “A razão comunicativa manifesta-se em uma compreensão descentrada do mundo” (p. 438) e também (p.439)

Na perspectiva habermasiana, o conhecimento que se constrói no interior da sala de aula, deve ser conduzido por uma racionalidade processual permanente, concreta, compartilhada e solidária com toda a pluralidade das vozes que ali se ecoam, baseada em “ações comunicativas”. Isto é, a construção do conhecimento em sala de aula tem suas bases na “ação comunicativa”. Essa referência é pertinente à prática educativa e tem validade para todas as disciplinas trabalhadas no interior escolar.

Prática essa que se constitui num verdadeiro desafio para a comunidade escolar, sobretudo para os atores, que trazem como bagagem concepções metodológicas tradicionalistas, nas quais a linguagem é conservadora por refletir as influências da ideologia na sociedade capitalista burguesa. Devido a esse fato e por outras razões metodológicas enraizadas na consciência e prática dos educadores, há uma série de implicações que desvendam o real perfil da práxis comunicativa desempenhada nas salas de aulas. O Colégio Estadual Professor Algacyr Munhoz Maeder - Ensino Fundamental e Médio (CEPAMM²⁷) foi a instituição escolhida para servir como objeto de estudo deste trabalho.

Além da análise quantitativa apontada pela objetividade nominal de afirmação e negação - sim e não - alunos e professores do CEPAMM, justificaram suas afirmações através de textos escritos, respondendo a um questionário de pesquisa, cada qual revelando seu discurso, em suas falas. Embora grande parte do discurso procure transmitir uma mensagem similar acerca do “agir comunicativo” entre ambas as partes, professores e alunos; os textos foram interpretados e analisados pela lógica da expressividade discursiva apresentada nas colocações textuais, tanto dos alunos quanto dos professores.

Ao analisar os discursos escritos constatou-se o uso sistemático de um jogo de palavras, bem como de formas peculiares como estão denotadas no texto as formulações das mensagens. Com esse método de investigação é possível compreender e demonstrar causa e desenvolvimento do “agir comunicativo”, a partir de sua origem, e apontar possibilidades de mudança na “ação comunicativa” entre professor e aluno. Esse é, portanto, o foco central que permeará o desenvolvimento

²⁷ Colégio Estadual Professor Algacyr Munhoz Maeder – Ensino Fundamental e Médio, localiza-se no Bairro Alto, na Rua Sebastião Alves Ferreira, n.º 130 – Curitiba - Paraná. Foi inaugurado em 13 de Dezembro de 1977, e legalizado em 14 de fevereiro de 1978, de acordo com o Decreto N.º 4.611/78. Estes documentos encontram-se na secretaria do Colégio.

da análise desta pesquisa. Para dar início às análises é fundamental retratar e situar a instituição tomada como base para o estudo, no contexto em que está inserida.

1.3.2 Local de Pesquisa

O Colégio Estadual Professor Algacyr Munhoz Maëder - Ensino Fundamental e Médio - CEPAMM, localizado na Rua Sebastião Alves Ferreira, 130, Bairro Alto, Curitiba, Capital do Estado do Paraná, foi inaugurado em 13 de dezembro de 1977, e legalizado em 14 de fevereiro de 1978, de acordo com o Decreto n.º 4.611/78. Iniciou suas atividades no ensino profissionalizante em nível de 1º Grau. Edificado com recursos administrados pela Fundação Educacional do Estado do Paraná - FUNDEPAR, no Governo de Jayme Canet Júnior e na gestão do Professor Borsari Netto, como Secretário da Educação.

Com a Resolução n.º 244/86 de 15 de janeiro de 1986, foi implantado o Curso de 2º Grau Regular - Propedêutico; e seu reconhecimento se consolidou com a Resolução n.º 3.206/88 de 26 de outubro de 1988. A implantação do Curso de 2º Grau Regular - Propedêutico, e de acordo com a Deliberação n.º 51/82, a Escola passou a denominar-se Colégio Estadual Professor Algacyr Munhoz Maëder – Ensino de 1º e 2º Graus²⁸.

Consolidada a implantação desse colégio, que configurava uma instituição escolar nova, recém instalada em um bairro ainda em processo de crescimento sem uma definição clara de que tipo clientela que freqüentaria a escola enfrentou no momento de sua inauguração, dificuldades para formação de seu quadro docente, falta de biblioteca, dependências inadequadas para o que se destinavam, falta de material didático e outros elementos necessários para atendimento aos alunos que ingressavam no ensino médio. Foi extremamente difícil dar início às atividades escolares. Além disso, havia outro fator dificultante na época, a escola encontrava-se em local distante da moradia dos alunos. Atualmente, esse colégio possui boa infra-estrutura para exercer com qualidade sua função na comunidade onde está situado.

²⁸ Este documento poderá ser encontrado na secretaria do Colégio Estadual Professor Algacyr Munhoz Maeder.

Na observação da “ação comunicativa” entre os integrantes do CEPAMM, sobretudo entre professor e aluno em sala de aula, constatou-se uma falta de interação entre ambos. A comunicação enquanto ponto primordial da prática educativa, momento ímpar de troca e interação das idéias, que viabiliza o conhecimento, demonstra falhas ou dificuldades na ação dialógica entre alunos e professores. Por um lado, observa-se uma postura autoritária por parte dos professores, e em consequência disso, a reação de passividade ou receio por parte dos alunos. Essa incongruência comunicacional, Habermas denomina de colonização do “mundo da vida”. Com o desenvolvimento da tecnologia, o “mundo da vida” vai sendo invadido, senão, colonizado pelo mundo do sistema implantando suas formas de integração funcional, e é justamente por esse fato, que ele limita a possibilidade de uma educação formada pela razão. Faz-se necessário conscientizar os professores para articularem suas práticas educativas numa racionalidade que lhes permita uma ação de autenticidade, que não se embase numa razão absoluta, mas que se articule no entendimento lingüístico, desviando o paradigma da consciência conservadora para o da intersubjetividade. Nesse caso, cabe à escola reinterpretar o seu papel.

A prática educativa torna-se o espaço fundamental para a reprodução do processo cultural através do desenvolvimento de conteúdos em sala de aula, ambiente ideal para desvincular a razão instrumental. A educação escolar, enquanto formação humana, precisa identificar as distorções que reduzem o processo comunicativo, pois são elas que colonizam o “mundo da vida”, impedem sua transparência e dão origem às patologias educacionais. A descolonização²⁹ que se pretende se efetiva através da ação comunicativa que afasta a instrumental.

O processo racional, para Habermas, não se refere às decisões estratégicas para alcançar certos fins, mas inclui aspectos ético-morais e estético-expressivos. Não se fundamenta no sujeito, mas no mundo prático e intersubjetivo. Isso implica um “agir comunicativo” adequado à sala de aula, que contemple a formação do aluno com a socialização do conhecimento. A educação escolar, sob a ótica habermasiana, só pode ser vista como processo participativo e interativo, que impulsiona a evolução do aluno para o social, através de ações e atitudes coletivas.

²⁹ Vide Habermas, OP.CIT. 2002. p. 439

Isso significa libertar o aluno da idéia do individualismo e situá-lo na relação dialógica que envolve a participação no mundo compartilhado com os professores e demais atores da instituição escolar.

A escola, como espaço privilegiado de interação, deve orientar o processo educacional com os outros, os envolvidos, em especial – professor e aluno – baseando-se numa cooperação, que reflete o conhecimento em discussão, para isso, devem repensar suas ações. Todos os sujeitos, de uma forma ou de outra, acabam direcionando suas falas, discussões e opiniões para o entendimento. Nessa perspectiva, a ação educativa assume a forma de um “agir comunicativo”, se a ação for direcionada por um mecanismo de coordenação que visa a chegar ao consenso, ou se for canalizada para um agir estratégico, a atitude será voltada para o entendimento mediado pela linguagem num mecanismo de reciprocidade, dessa forma, a prática educativa assume o verdadeiro papel de articuladora da ação comunicativa, base para o conhecimento.

A necessidade de a escola aproximar-se mais da comunidade em que está inserida e de envolver os alunos num processo de aprendizagem centrados na ação compartilhados de entendimento deve ser prioritário. Isso significa repensar a escola, todo o processo educativo, seu tempo histórico, seus horários, seu espaço, sua forma de lidar com os conteúdos das áreas de conhecimentos e com o mundo da informação. Significa também pensar a aprendizagem como um processo global e complexo, no qual conhecer a realidade e intervir nela, não são atitudes dissociadas. Pois, é impossível educar num relativismo absoluto, ou melhor, é fundamental considerar o “mundo vivido” dos alunos para reunir informações e esforços, na perspectiva de estabelecer validade para atividades que serão propostas para desafiar o aluno a “agir comunicativamente”.

Nesse sentido, o projeto de escola estabelece uma meta, não somente para ser atingida pela utopia daqueles que desejam transformar a realidade da educação: Formar alunos conscientes que tenham o domínio do “agir comunicativo” na relação com o coletivo e enquanto cidadãos contribuir para tornar a sociedade mais justa e humana. Isso tudo como resultado da concepção de mundo de um professor que realmente desempenha sua função de articulador do conhecimento, fazendo uso de uma linguagem atualizada, desprovida de concepções conservadoras e ideológicas para dar lugar ao “agir comunicativo” num processo dialógico. A escola consegue

desempenhar sua função verdadeira se prescrever no seu projeto político-pedagógico essas premissas, definindo entre outras coisas, valores coletivos mediados pelo “agir comunicativo” que devem ser assumidos por toda a comunidade escolar.

1.3.3 Projeto Político-Pedagógico e Ação Comunicativa

O projeto Político-Pedagógico do CEPAMM é o eixo norteador de toda e qualquer ação educativa desenvolvida nesse estabelecimento de ensino, entendido como fruto de um trabalho coletivo, na busca de uma escola pública de qualidade que valoriza a afetividade, a criatividade e o espírito crítico nos alunos para que sejam cidadãos atuantes na sociedade em que vivem. A educação, enquanto formadora de sujeitos éticos e conscientes para atuar na sociedade, só consegue uma efetiva concretização, na perspectiva do entendimento, mediada pela “ação comunicativa” enquanto principal elo com a prática educativa.

Para que a escola possa preparar seus alunos para o exercício da cidadania, é vital uma prática pedagógica que promova a capacidade discursiva do aluno, calcada numa aprendizagem crítica do conhecimento científico, promovendo, enfatizando o debate, os processos de abstração que envolve a reflexão dando ênfase ao plano social e pessoal, além do cognitivo, valorizando a tradição cultural que garanta a identidade do aluno. Para isso, a escola precisa ter muito bem fundamentadas no seu projeto pedagógico concepções que procurem respeitar diversidades regionais, culturais, políticas educacionais internas, e considerar a necessidade de construir um “agir comunicativo” comum ao processo educativo em todos os espaços escolares, sobretudo em sala de aula, aberto a discussões democráticas, que permitam aos alunos ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania.

Isso significa optar por uma educação participativa e democrática. Essas ações contribuem também para amenizar o processo de exclusão. Se a escola não atribuir a importância necessária e revisar sua linguagem, enquanto o meio principal de comunicação, no sentido de cooperar com a interação entre os indivíduos e o consenso para a efetivação do conhecimento, está fadada a continuar reproduzindo

atos e atitudes que colaboram para a exclusão do aluno. Cabe aqui, ressaltar a condição econômica do aluno, a inadequação dos métodos de ensino e outros fatores similares, frutos de uma postura conservadora embasada numa linguagem com o mesmo desempenho, que motiva esses que comprometem a competência das estruturas cognitivas do aluno, que por sua vez, compromete o nível argumentativo nas discussões e causa distorções, prejudicando a racionalidade comunicativa, prevalecendo assim o agir instrumental.

Esses valores devem estar presentes nas ações de todos os profissionais da educação, para que estejam imbuídos de todo instrumental necessário para propor soluções que possibilitem o deslocamento, do âmbito da subjetividade para o da intersubjetividade, sobretudo na atuação do professor, que envolve competência no trabalho interativo com os alunos. O ensino-aprendizagem que valoriza o conhecimento-interativo favorece o aluno a fazer leituras críticas do mundo, a evoluir socialmente, a valorizar crenças morais e éticas, que lhe permitem ver a si mesmo como sujeito inserido na sociedade e interagindo com os sistemas de valores do momento. Dessa maneira, a educação realmente será constituída por uma racionalidade comunicacional, pela qual todos os envolvidos serão beneficiados.

O projeto educativo é um processo de entendimento contínuo da escola. Na medida em que a prática educativa se volta para o entendimento no processo de aprendizagem, a racionalidade que nela está envolvida tem condições de libertar os alunos dela participantes, de trazer os conteúdos normativos da educação para o mundo prático, de forma a serem clarificados, reavaliados e validados, viabilizando sua transformação em normas de ação.

Fazer parte de uma equipe de profissionais conscientes que atuam numa escola implica ser um indivíduo coletivo comprometido com o objetivo maior que é educar³⁰. O papel da direção da escola, nesse aspecto é fundamental no sentido de coordenar as funções do processo organizacional e direcionar criteriosamente o

³⁰ "Educar tem sempre a finalidade de orientar, no processo de desenvolvimento pessoal e social, através de processos contínuos de valores que representam os ideais da sociedade, da cultura e de todo o processo de humanização e socialização". (THUMS, 2003, p. 428-429)

"Educar é alcançar a pessoa naquilo que lhe é mais específico, no seu ser-humano, isto é, na sua intelectualidade, na sua afetividade, nos seus hábitos, para levá-la à realização de um ideal". (GILES, 1983, p. 27-28)

imperativo social pedagógico³¹. O significado do termo diretor, no contexto da educação escolar, diferencia-o totalmente de outros termos voltados à direção vertical, a exemplo do esquema funcional empregado no modelo empresarial, como já foi assinalado anteriormente. A direção escolar vai além da mobilização dos componentes da educação para a realização eficaz das atividades. Necessita mesmo, segundo Habermas, de interação e de entendimento na definição de um rumo educativo concreto através da “ação comunicativa”.

O entendimento mútuo ou consenso³² procurado por todos os interlocutores envolvidos num processo de interação comunicativa só pode ser atingido se ele é fruto de uma discussão real quanto às normas de interação educacional, principalmente, com a participação de alunos e professores inseridos no processo interativo e com o objetivo de verificação da validade das normas e dos conteúdos em questão. De acordo com o pensamento habermasiano, as relações interpessoais reais que as pessoas estabelecem no seio das instituições escolares são fruto de uma síntese entre os determinantes estruturais e as práticas educativas, efetivamente, desenvolvidas entre os sujeitos do mundo educacional.

Realmente, na relação de interdependência entre professor e aluno há uma cumplicidade. Enquanto o professor é o orientador de conteúdos educacionais para a promoção do conhecimento científico, ao aluno cabe a aprendizagem individual, num processo de colaboração (“mundo da vida”) transformando-se em ação educativa. Essas duas vertentes se, envolvidas no processo ensino-aprendizagem, atingem a dimensão do desenvolvimento interativo através do movimento discursivo da “ação comunicativa”, é no âmago da interação e do consenso que surgem as contradições. Assim, no próximo capítulo, relataremos a cidadania entre professor e aluno numa perspectiva do bem estar do cidadão.

³¹ Reforçar a noção de poder do professor e apoiar em bases sólidas uma postura centralizadora e coercitiva.

³² Vide Habermas. OP. CIT. A ética da discussão. “Um consenso normativo, formado em condições de participação livre e universal no contexto de um discurso prático, estabelece e confirma sua validade...” (p. 65-66).

2 A ESCOLA PÚBLICA E AÇÃO COMUNICATIVA

2.1 EDUCAÇÃO E CIDADANIA

O debate sobre a questão da saúde tem sido pouco pontuado no processo da educação escolar. No entanto, na visão de alguns estudiosos que se preocupam com a saúde física da comunidade escolar, há questionamentos plausíveis que contribuem para a inclusão do tema no currículo educacional. Tema que como muitos outros que fazem ou não, parte das grades curriculares, perpassa essencialmente pelo ato da comunicação.

Embora reconhecendo que um dos desafios da escola atual seja exatamente identificar, favorecer e expandir espaços de construção e de reconstrução do conhecimento, o tema: saúde física e prevenção devem ser contempladas de forma sistemática e séria, como parte integrante da ação cotidiana na escola.

Eis o desafio: Como tornar o tema saúde um centro de conhecimento? Cabe à escola, inicialmente, considerar os alunos e toda comunidade, como sujeitos culturais e adotar uma postura aberta à questão da saúde, às suas distintas manifestações, postura essa que possibilite aos docentes superar a indiferença que desconsidera a realidade do conhecimento da saúde física dos alunos e que deve ser contextualizada em sala de aula. Para a assunção dessa postura, é necessária uma perspectiva de ação que valorize e conheça a saúde física da comunidade no espaço escolar. Nesse contexto como tarefa fundamental é necessário, adotar propostas que promovam esclarecimentos aos alunos e à comunidade onde a escola está inserida, para que estejam constantemente informados sobre o modelo de saúde pública, higiene escolar e outras questões cuja obrigação é de responsabilidade governamental, mas que estão longe de fazer parte da cultura de informação em detrimento das relações de poder anteriormente comentadas.

Essa problemática consiste em adaptar a grade curricular, desenvolvendo conhecimentos temáticos relativos à questão da saúde física da comunidade escolar, bem como à prevenção e aos cuidados necessários, considerando as diferentes classes culturais e sociais, faixa etária e, sobretudo, os jovens dessa sociedade pós-moderna, desprovida de interesse e de conhecimento sobre os danos físicos, mentais e sociais que causados pelas drogas, um dos elementos destrutivos

da saúde, que vem sendo um dos fatores mais prejudiciais à manutenção da integridade física na sociedade atual.

Além desse enfoque, é preciso também garantir a viabilização do tema higiene pessoal e escolar nas práticas pedagógicas, com o objetivo de esclarecer o que é higiene escolar, que na realidade é de responsabilidade da saúde pública, sobre a qual a comunidade escolar precisa estar ciente para entender e fazer valer seus direitos, apta para reivindicá-los. Algumas colocações de WERNER³³ são significativas para o presente estudo, principalmente quando descreve um breve resumo sobre o histórico da saúde pública:

A Saúde Pública do final do século XIX e início do século XX caracterizava-se pelas ações de inspeção e controle dos ambientes públicos e dos indivíduos, pelas campanhas de vacinação e erradicação das doenças, através de medidas enérgicas e autoritárias que caracterizaram o que se chamou de polícia sanitária. Essas medidas tinham como principal objetivo erradicar as epidemias de varíola e febre amarela que grassavam na população e comprometiam o desenvolvimento dos pólos urbanos ligados à atividade agroexportadora. (WERNER, 2001, p.36).

Observa-se nessa citação, que as questões referentes à saúde física da sociedade brasileira só suscitam atenção quando há uma necessidade imediata, isto é, depois que a sociedade foi acometida por alguma moléstia epidêmica ou fenômenos patológicos transmissíveis. Visando a impedir uma proliferação generalizada, a esfera pública governamental mobiliza-se para amenizar o problema de imediato. Na ênfase do imediatismo, geralmente a mídia se prevalece do fenômeno na busca de audiência. A mídia como o poder público apropria-se dos acontecimentos, cada um a seu modo e com sua ideologia, convertem os problemas em temas de manchetes e, com certa dose de especulação, fazendo de conta que o fenômeno é de grande preocupação. Nazário³⁴ pontua sobre esse aspecto trazendo a seguinte contribuição:

³³ "Ele aborda a assistência à saúde escolar, e fornece subsídios pretensamente científicos para esse processo de exclusão, valorizando os mecanismos biológicos no processo de aprendizagem, ao mesmo tempo minimiza os fatores sociais pedagógicos". (WERNER, 2001, p. 23).

³⁴ "Este estudo aborda um tema que diz respeito a diferentes áreas do saber, tais como saúde pública, promoção e educação em saúde e comunicação. No campo da educação discute-se frequentemente a utilização dos meios de comunicação. Sua presença é uma realidade que a escola, e outras instituições que visam, um trabalho educativo, não podem ignorar". (NAZÁRIO, 2001, p. 32).

Quando se pensa nos meios de comunicação de massa e no seu papel de promoção à saúde, é preciso considerar, entretanto, que o efeito educativo desses meios é, muitas vezes, não intencional e assistemático. Isso se observa em conteúdos de saúde veiculados nas novelas, propagandas, programas de entrevistas, etc. Esse tipo de comunicação é unidirecional, sem um feed-back sobre o impacto do processo, diferenciando-se fundamentalmente de comunicação interpessoal. Levando-se em conta essas limitações, recomenda-se que, ao elaborar materiais educativos, os especialistas tenham um conhecimento das características da audiência, de forma mais segmentada possível, para que possam adequar o texto, as imagens e os cenários, à realidade desse público (2001,p. 32).

As observações dessa autora com relação ao papel dos meios de comunicação de massa e a questão da saúde possui um referencial amplo ao questionamento de postura informacional. A comunidade escolar como toda sociedade brasileira posiciona-se, significativamente, sugestionada pela influência da mídia, tomando como verdadeiros todos os fragmentos ideológicos das informações que veicula, e ainda acredita estar bem informada com os pacotes de conteúdos emanados. No entanto, a comunidade continua desinformada. É, pois a escola, um dos espaços capazes de informar e formar o sujeito, situando-o no mundo como um cidadão consciente capaz de atuar e transformar a sua prática cotidiana.

A mídia e a questão da saúde seriam possíveis discussões, porém, por não ser objetivo principal deste trabalho, analisar a binômia sociedade e mídia, o que se objetiva aqui é identificar até que ponto a escola valoriza a questão da saúde, enquanto conhecimento necessário, à comunidade escolar, ou melhor, como é contextualizado o tema no âmbito da “ação comunicativa” entre professores e alunos. Estudar as questões da saúde física, enquanto conteúdo escolar é de extrema importância à sociedade atual.

Mas só a intenção de inserir o tema saúde física na escola é insuficiente. É necessário promover situações de aprendizagem, análises e comparações que assegurem ao aluno, o cuidado e a proteção que deve ter com o seu próprio corpo para que conheça e faça uso do modelo ideal de higienização. Um dos modelos mais próximos da comunidade que serviria como exemplo é o conjunto de medidas dirigidas ao saneamento da instituição escolar. Além disso, há vários outros indicadores que estão contidos no quadro de higienização e, sem dúvida, comprometem significativamente a saúde física da comunidade escolar. Sobre esses

aspectos, WERNER resume o histórico comportamento de atuação dos higienistas no espaço escolar:

A atuação dos higienistas no espaço escolar ia desde a normatização das construções e do mobiliário escolares até a natureza dos exercícios físicos e o tipo de relação entre professores e alunos, tendo como objetivo a obtenção de uma juventude higida e instruída, considerada necessária à construção do que se entendia por um Brasil saudável. O modelo higienista, que tem origem em princípios eugênicos (raça pura) volta-se, basicamente, para o controle social e responsabilização de grupos e indivíduos, sem levar em conta as relações sociais mais amplas, determinantes da qualidade de vida (2001, p. 37).

As práticas desenvolvidas pelos profissionais de saúde se orientam em determinados paradigmas médico-sanitários, isto é, fundamentam-se em determinados princípios e conhecimentos técnico-científicos. No contexto dos serviços de saúde escolar, as práticas costumam se orientar pelo paradigma da higiene sanitária. Essa idéia tem, portanto, como premissa à concepção de que a precária condição de saúde é decorrente das más condições de vida da população, vista assim como produto da ignorância e da decadência social.

A escola passou então a ser o espaço privilegiado para essas ações. A atividade sanitária foi sendo incorporada pela educação, através de ações higienistas e do projeto de educação em saúde oriundo da puericultura. Assim consolida-se a prática da saúde escolar no interior da educação, mantendo-se, porém, distante da concepção de trabalho educacional sobre saúde física da comunidade escolar. Para reverter esse quadro, é importantes que se efetive um trabalho conjunto e participativo entre professores e alunos na busca de maiores conhecimentos que sejam úteis para os alunos e sua comunidade.

O planejamento educacional em saúde física e preventiva pode ser desenvolvido como um processo de caráter essencial em que os professores e alunos, num movimento contínuo de reflexão e ação conjuntas, buscam explicar, interpretar e compreender as questões da saúde física e de prevenções da comunidade escolar com vistas a construir alternativas de conhecimentos. A questão da saúde, não há de se negar, que muitas vezes gera grande problema de exclusão na escola. Embora atualmente o discurso voltado para o processo de inclusão esteja em pauta, os problemas de saúde ainda continuam sendo responsáveis pelos fracassos escolares. Como afirma WERNER:

A exclusão é uma característica que vai marcar a escola e a assistência à saúde do escolar no Brasil. A escola especial é a expressão desta exclusão, assim como a chamada evasão escolar usada, muitas vezes, como sinônimo de fracasso escolar. A evasão escolar tem, ainda, o efeito perverso de deslocar para o sujeito a culpa pela sua exclusão da escola, como se este sujeito se evadisse da escola por livre e espontânea vontade (2001, p. 38).

A questão da saúde responsável pelo fracasso escolar ou pela dificuldade de aprendizagem, não raras vezes, é consequência da desnutrição, uma das causas ligadas à questão da saúde escolar no Brasil. Causa essa, que tem sido utilizada constantemente pela escola, para camuflar as deficiências do sistema educacional, que para justificar suas falhas, atribui ao aluno a culpa pelo seu fracasso escolar. Diante de tal fato, a escola se apóia na suposição de que o aluno é portador de doenças ou distúrbios e, ao invés de procurar meios de solucionar uma situação que certamente seria corriqueira no dia-a-dia da escola, mas que envolveria apenas um pouco mais de conhecimento e uma atenção maior por parte dos educadores no que se refere às diferenças dos alunos, repassa tal responsabilidade a profissionais das áreas de psicologia, fonoaudiologia e até mesmo da neurologia, isentando-se assim da sua função de vinculadora do conhecimento. A escola, uma vez, responsável pela informação/formação do aluno, mas presa ao modelo do sistema de exclusão, não faz uso das diferenças oriundas da cultura de origem do aluno, sua vida, sua linguagem, sua saúde, seu ritmo próprio de aprendizagem que é a fonte mais rica para compreender e respeitar a diversidade cultural, da qual se extrai o conhecimento. E assim, por não saber exercer sua função maior e não saber trabalhar com as diferenças transfere sua ineficiência a outros setores.

Nesse diálogo histórico entre a saúde e a educação, destaca-se o processo da desnutrição, deficiências sensoriais sem falar dos problemas de comportamento, vistos como disfunções neurológicas, tais como a hiperatividade, que já foi classificada como Disfunção Cerebral Mínima (DCM), distúrbio por déficit de atenção que é atualmente, considerada uma das causas da incapacidade de aprendizagem.

Os professores precisam participar do esforço por universalizar o tema saúde física na escola, necessário ao enfrentamento de problemas comuns. Faz-se necessário, para isso, transcender a fronteira entre os conteúdos institucionalizados e a realidade escolar, o que demanda sair do espaço acadêmico e entrar em contato com o “mundo vivido” de cada sujeito inserido no contexto educacional. Cabe à

escola, como acentua HABERMAS (1999, p. 94), “o planejamento educacional e em especial, o planejamento do currículo. Onde quer as administrações escolares, formalmente e meramente, tenham de codificar um cânone que assume a forma um modo natural, não planejado, o presente planejamento de currículo se baseia na premissa que os padrões culturais bem que poderiam ser de outro modo”. Essa é uma das premissas que irá favorecer as decisões para que os profissionais da educação conscientes assumam-na como necessária.

O tema saúde física está sendo proposto, a princípio, como conteúdo específico a fazer parte integrante da grade curricular, embora esteja implícito nos conteúdos abordados no dia-a-dia, através do ato comunicativo embora, dotado de limitações, que ocorre na relação professor-aluno. Ele só não tem sido explorado na sua especificidade e também, quando abordado, é empobrecido pela dificuldade dos professores em aprofundar a questão, seja pela falta de maiores informações, seja pela justificativa de serem obrigados a cumprir o planejamento previamente determinado, aliado à falta de tempo. O que torna um tema explorado de forma rica e produtiva, é a condução da discussão e do diálogo acerca do tema que depende das situações desafiadoras de aprendizagem que o professor proporciona aos alunos, quando procura estabelecer relações entre os conteúdos da grade curricular com a realidade em que atua, respeitando o “mundo vivido” dos seus alunos. Isso se traduz numa tomada de consciência em relação a mudanças das ações pedagógicas, na pesquisa e atualização constante, em prol do conhecimento a partir dos diversos conteúdos sistematizados e daqueles que fazem parte da realidade dos alunos, dentre eles a saúde física e conseqüentemente a saúde mental dos alunos e de toda comunidade escolar.

Os conhecimentos escolares necessários a uma educação de qualidade devem, assim, possibilitar o bom desempenho da pessoa física, bem como a análise e a transcendência das funções culturais e sociais dos alunos³⁵. Cabe destacar, no entanto, que definições de relevância que restringem as pessoas a determinadas patologias, são ignoradas. Relevância essa, que precisa ser definida em termos de necessidades educacionais, bem como ajudá-las a adquirir as habilidades necessárias para o conhecimento de tais conteúdos. Relevância tem a ver com

³⁵ O conhecimento não aparece como um desvelamento de sua pretensa essencialidade, mas como apreensão das relações intersubjetivas que constitui a realidade.

processos que contribuam para formar sujeitos conscientes e críticos que procurem compreender como as patologias físicas e preventivas se contraem, o que são e como fazer para que elas possam ser evitadas.

A seleção de conteúdos deve expressar a realidade da comunidade para a qual se destina, em vez de expressar padrões alheios. Isso implica compreender a natureza dessa sociedade e organizar o currículo e a educação para que expressem e criem os valores adequados a uma sociedade democrática, instruída qualitativamente e saudável.

Os educadores precisam estabelecer uma comunicação mais intensa e mais viva em sala de aula sobre o tema saúde física, a partir da sua própria referência educacional. E, ter consciência de que esses são objetivos primordiais da educação básica e é fundamental que sejam evidenciados. O educador precisa ter a humildade de reconhecer e respeitar as suas limitações e os seus medos, sem negar seus bloqueios e suas qualidades. Aprender a partir da dificuldade, considerando erros e acerto é uma experiência de crescimento para todo ser humano³⁶, inclusive para o educador, que por ser o mediador entre o saber e o aluno, deve sempre estar atento às suas atitudes, aos seus pensamentos e as suas ações. Portanto, reconhecer suas falhas, seus erros e defeitos, sem medo de expressar o que sente o que sabe e não sabe praticar o exercício pleno de uma virtude que calcada na comunicação sem barreiras é sem dúvida, o ponto de partida para que o professor retome sua concepção e visão de educação e, assim, a sala de aula se transforme realmente num espaço de aquisição, construção e ampliação do conhecimento.

O processo de aprendizagem na educação escolar deve ocorrer de modo que educador e educando se ajustem através do "agir comunicativo" e se entendam mutuamente, integrados e comprometidos em promover uma vida mais humana, justa e produtiva. Para isso, é necessário que percebam em si mesmos desenvolvam e pratiquem qualidades como a integridade, a honestidade, a

³⁶ O sistema educacional é um dos responsáveis pelo comportamento da pessoa no coletivo e no individual. Hoje, muitas escolas se dão conta de que falharam no processo educativo permissionário de todas as formas de comportamento em nome do indivíduo. Sob o prisma de valorizar as experiências individuais de cada aluno, permitiu-se, inconscientemente, valorizar os comportamentos não aprovados pela escola sem qualquer contra ordem, sem qualquer tipo de proposta ou contraproposta. A escola ajudou a incentivar os comportamentos não aprovados por sua

humildade, a franqueza e atos de humanidade com o próximo, à natureza, cuja conseqüência até hoje considerada utópica, passa a ser real, uma vida melhor para toda a humanidade.

Uma educação saudável depende da qualidade desse contato. A nossa organização social e educacional³⁷ impõe-se à lei natural e cria uma oposição entre cultura e natureza. As nossas funções naturais são regidas pela lei do que é vivo e funciona na sua potencialidade. Os processos reais da natureza são livres, variáveis e imprevisíveis. A liberdade da natureza assusta o nosso jeito mecanicista e antinatural. Assim, desviamos-nos dessas leis e criamos uma prevenção com a nossa própria natureza. Ficamos com receio de optar por viver uma realidade mais natural e usufruir os recursos que a natureza nos oferece.

É preciso que recuperemos as nossas raízes, a nossa origem, na qual encontraremos os fundamentos de uma cultura a favor da natureza e assim garantiremos a possibilidade de vivenciar uma proximidade maior com o outro, num ato de humanismo, ou seja, um encontro mais humano. Um encontro humano se dá a partir do respeito pelas diferenças do outro e isso nos remete ao crescimento pessoal, a unicidade coletiva, ao verdadeiro sentido da vida. Desse modo, quando nos conscientizamos da importância de respeitar o outro, encontramos a dimensão ética da convivência humana. É partindo dessa dimensão ética, que é possível redimensionar a prática cotidiana escolar numa ação conjunta e mais humana, em que novos temas surgirão tendo em vista o novo sentido que se está dando à vida. Fundamentos necessários para construir uma nova base educacional, mais crítica, mais justa e mais humana, respeitando o outro, reconhecendo suas diferenças e crescendo a partir delas, evitando o domínio e o poder sobre o outro, próprio do sistema regido pelo individualismo.

A educação deve proporcionar técnicas de aprendizagem, auto-expressão e participação. E acima de tudo, propor situações desafiadoras que permitam ao aluno, pensar, refletir sobre a realidade em que vive, nela situar-se como indivíduo que pode contribuir para transformá-la num espaço de convivência melhor. Essa é,

omissão em reprimir, em não aceitar, em rechaçar comportamentos reprovados. Em face disso, fica difícil para o educador tomar alguma atitude perante a atuação do aluno na escola.

³⁷ O homem é um ser em realização, não acabado, que exige uma formação, educação emancipatória para levar até o fim o desenvolvimento das suas disposições naturais de conduzir-se

sem dúvida, uma proposta que exigirá que a escola modifique suas estratégias de ação, seus meios e recursos para a promoção do conhecimento, estabelecendo troca de informações através do ato comunicativo.

O agir comunicativo exige comunitariedade de interesse e aspirações, portanto, compete aos educadores³⁸, independentes de suas seqüelas de significantes e significados denotativos e conotativos, o desafio de viabilizar uma metodologia, utilizando-se inclusive, de técnicas de auto-expressão, auto-estima e criatividade. Os professores devem proporcionar aos alunos momentos de aprendizagem buscando utilizar-se de diferentes formas e recursos, que lhes permitam contextualizar a realidade social, ressaltando, aqui, a questão da saúde, a fim de instrumentalizá-los e capacitá-los para fazerem uso do ato comunicativo, sendo respeitada a sua palavra e ouvida a sua voz.

Basta um exame do cotidiano, das tarefas rotineiras que ocorrem na sala de aula, para entender até que ponto é verdadeira essa “ação comunicativa” que se produz nos espaços escolares. O comportamento dos alunos nos revela a partir de suas atitudes, desinteresse, até mesmo atos de violência e raríssimas reivindicações (uma vez que não são ouvidos), total existência de relações de autoritarismo no ambiente escolar.

2.2A ESCOLA PÚBLICA E A AÇÃO ORGANIZACIONAL

Cada escola possui uma forma de organização definida para o desempenho de atividades necessárias ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. Sobre as responsabilidades que cabem à escola, a direção deve ter noções claras e objetivas de suas funções, para conseguir compartilhar as idéias democraticamente com todo coletivo. Ao examinar de perto a estrutura de organização dos

pela razão e pelo diálogo intersubjetivo. A educação ensina alguma coisa aos homens e, por outro lado, não faz mais que desenvolver nele certas qualidades.

³⁸ A partir do momento em que a criança já consegue falar já aprendeu a endereçar um proferimento a um ouvinte numa intenção comunicativa e, inversamente, a se compreender como destinatário de semelhante proferimento. Ela distingue, então, os atos do entendimento mútuo com um ouvinte, logo os atos de fala e seus equivalentes, dos atos pelos quais agimos sobre um objeto físico ou social.

estabelecimentos de ensino, observa-se que grande parte dos profissionais da educação não conhecem ou não conseguem entender as funções do diretor³⁹.

Além de se referir à complexidade das funções do diretor escolar, a afirmação acima sugere que os docentes desconhecem a organização, o funcionamento e a estrutura, sobretudo administrativa, da escola, o que, muitas vezes, é verdadeiro. Nem por isso, são os professores os maiores responsáveis por tal desconhecimento, uma vez que estão diante dos reflexos de um modelo de gestão escolar baseado numa estrutura administrativa autocrática, vertical e hierarquizada, fundamentada numa rede de ensino ou um sistema educacional burocrático e fechado. Sistema esse que não admite ou que, no mínimo, dificulta a participação de seus representantes e das representações dos demais segmentos escolares e comunitários na gestão da unidade e na escolha de seus próprios dirigentes (GADOTTI; ROMÃO, 2000, p.91).

A “teoria da ação comunicativa” vem sendo estudada e discutida, justamente por apresentar uma nova alternativa de se pensar as relações que se estabelecem no universo educacional, para que ocorra uma intercomunicação democrática em que seja garantida a participação de todos os envolvidos no ato comunicativo, visando ao entendimento, cujo objetivo final é o consenso entre todos os educadores que ocupam funções distintas, e as desempenham com certa liderança. A dificuldade que a organização escolar tem para realizar essa tarefa se origina de uma visão de educação que servia aos moldes de escolas tradicionais, no momento histórico em que se encontrava, por isso condizente com o seu tempo histórico e que, por isso, favoreciam única e exclusivamente o individualismo.

Na escola, o planejamento e as decisões são coordenados pelas idéias da direção ou por um grupo de profissionais que possui maiores influências sobre os demais. Funções de liderança podem ser desempenhadas por um único professor ou por um grupo de educadores, tudo depende do grau de centralização do poder da direção que, se canalizada a uma só pessoa, vai ao encontro daquilo que Habermas chama de agir estratégico, em que predominam as opiniões e decisões individuais. Contrapondo-se ao “agir comunicativo”, que parte do pressuposto de que as decisões devem considerar os interesses interpessoais para o bem-comum de todos os envolvidos, através da reciprocidade.

³⁹ “A grande dificuldade que ainda enfrentamos na escolha de nossos dirigentes escolares é a falta de uma política educacional que valorize os educadores e a inexistência de uma legislação apropriada que regulamenta os princípios de uma gestão democrática da escola pública. É preciso também que umas séries de medidas políticas, sociais e econômicas sejam tomadas no país para que conquistemos a justiça social”.

A firmeza com que os educadores apóiam as decisões da direção depende de vários fatores. Um fator básico é o grau de compreensão dos objetivos a serem atingidos, das tarefas que devem ser cumpridas, bem como a postura a ser tomada diante dos valores culturais, a importância dada às necessidades vitais e o interesse e a satisfação dos educandos, que terão grande influência no processo ensino-aprendizagem. Desse modo, se os objetivos forem discutidos no coletivo para a consolidação das necessidades importantes e reais, uma vez que o “agir comunicativo” assenta-se nos atos de entendimento através da comunicação e de comum acordo visando a um consenso com o público que faz parte do universo da vida, todos serão possivelmente beneficiados e, conseqüentemente, os objetivos alcançados.

A fim de assegurar que a escola pública venha a contribuir positivamente para a formação do indivíduo, é importante que se valorize a racionalidade ética na “ação comunicativa” para que ultrapasse os interesses do agir estratégico. Para isso, é essencial uma atitude reflexiva dos sujeitos envolvidos para uma tomada de consciência que permita levá-los a pensar e agir dentro de um contexto para a efetivação de concretas mudanças. Qualquer problema ou necessidade passivo de mudança ou aperfeiçoamento pode ser tratado no âmbito do coletivo e ratificado pelo coordenador responsável.

Mas, geralmente, quando a escola pública assinala qualquer indício de mudança surge resistência. Trata-se sempre de resistência à idéia de mudança de postura educacional, pois representa para os professores, uma espécie de ameaça na sua prática respaldada no histórico conservadorismo ou como descreve GIROUX⁴⁰, uma ameaça:

A ameaça vem na forma de uma série de reformas educacionais que mostram pouca confiança na capacidade dos professores da escola pública de oferecerem uma liderança intelectual e moral para a juventude de nosso país. Por exemplo, muitas das recomendações que surgiram no atual debate ignoram o papel que os professores desempenham na preparação dos aprendizes para serem cidadãos ativos e críticos, ou então sugerem reformas que ignoram a inteligência, julgamento e experiência que os professores

⁴⁰ Esta obra oferece aos educadores uma linguagem crítica para ajudá-los a compreender o ensino como uma forma de política cultural isto é, como um empreendimento pedagógico que considera com seriedade as relações de raça, classe, gênero e poder na produção e legitimação do significado de experiência. O significado de tais linguagens pode ser julgado pelo quão bem ela aborda certas questões e preocupações que são relevantes para a construção de uma pedagogia de emancipação.

poderiam oferecer em tal debate. Quando os professores de fato entram no debate é para serem objeto de reformas educacionais que os reduzem ao status de técnicos de alto nível cumprindo ditames e objetivos decididos por especialistas uns tanto afastados da realidade cotidiana da vida em sala de aula. A mensagem parece ser que os professores não contam quando se trata de examinar criticamente a natureza e processo de reforma educacional (1997 p.157).

Outro aspecto comum, no ambiente da escola pública, é o fato de o professor não acreditar no seu próprio desempenho ou do seu grupo de atuação, pois, grande número de professores procura educar os próprios filhos em escolas particulares, salvo aquele que não possui um poder aquisitivo razoável, mas na maioria das vezes, ancorado na ideologia do sistema, afirma não se considerar satisfeito com a educação escolar pública. Isso significa uma total incredibilidade no papel de desempenho no âmbito educacional. As inovações, atualizações e os aperfeiçoamentos estabelecidos para melhorar as atividades pedagógicas, perdem totalmente seu valor diante de tanta incredulidade.

Os profissionais da escola pública ainda não se habituaram ao padrão de inovação e mudança:

Para que os professores e outros se engajem em tal debate, é necessário que uma perspectiva teórica seja desenvolvida, redefinindo a natureza da crise educacional e ao mesmo tempo fornecendo as bases para uma visão alternativa para o treinamento e trabalho dos professores. Em resumo, o reconhecimento de que a atual crise na educação tem muita a ver com a tendência crescente de enfraquecimento dos professores em todos os níveis da educação é uma precondição teórica necessária para que eles efetivamente se organizem e estabeleçam uma voz coletiva no debate atual. Além disso, tal reconhecimento terá que enfrentar não apenas a crescente perda de poder entre os professores em torno das condições de seu trabalho, mas também as mudanças na percepção do público quanto a seu papel de praticantes reflexivos (GIROUX, 1997, p. 158).

Para alcançar uma consciência ideal, a escola pública precisa desenvolver essa prática acima citada por Giroux, através da qual é possível identificar os principais ingredientes que uma escola realmente deve possuir. Dentre eles, reconhecer a crise educacional e assumir o papel de atuantes na busca de um trabalho cujo “agir comunicativo”, numa relação recíproca de diálogo seja verdadeira, despida de preconceitos, receios, discriminações e incredulidade. Isso se constituirá num dos meios pelos quais haverá o entendimento e finalmente todas as questões pedagógicas, éticas e de saúde estarão implícitas (senão explícitas) no seu fazer

pedagógico. Contribuição única e imprescindível para a formação de indivíduos éticos, saudáveis, informados e formados.

Em suma, a escola precisa reconhecer o caminho teórico habermasiano que está construído dentro da moldura do paradigma da comunicação voltada ao entendimento, no qual é central o conceito da razão comunicativa. E assim assumi-lo na sua prática cotidiana. Portanto no próximo capítulo relataremos a situação da ação comunicativa do Colégio Estadual professor Algacyr Munhoz Maeder, no processo ensino aprendizagem.

3 O AGIR COMUNICATIVO NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

A influência do “agir comunicativo” no processo ensino-aprendizagem é de suma importância, principalmente no espaço da sala de aula. Sob esse aspecto, as considerações de Habermas nos levaram a refletir sobre a interação na relação professor e aluno. A práxis educacional é a forma mais clara de se constatar até que ponto o conhecimento é construído, na sala de aula.

Na explanação deste capítulo, a identificação das mensagens dispostas nas formas dos discursos, que revelam a relação professor-aluno, em sala de aula, enquanto práxis educativa cotidiana é o foco de análise desse estudo. Num sentido restrito, refere-se à teorização dos conflitos comunicacionais desempenhados entre professores e alunos, na qual a verdade não pertence a ninguém, na qual o conhecimento não é pura transmissão e nem repasse de informação, mas o coletivo, num processo de intercompreensão que busca construir um conhecimento que é provisório, baseado em entendimentos comunicacionais.

O “agir comunicativo” no processo ensino-aprendizagem, em sala de aula, atribui ampla repercussão à prática educativa, seja para o crescimento construtivo, ou para reproduzir o próprio sistema que ecoa todo universo escolar. Nesse ambiente, os conteúdos a serem trabalhados e as atividades propostas sempre serão esquemas para a discussão e para o repensar. Os conhecimentos não devem ser meras informações, as quais os alunos aceitam passivamente, mas fazem parte de um processo ativo e dinâmico que se concretiza através do diálogo, numa relação constante de construção e reconstrução das situações desafiadoras que se apresentarem e que forem propostas.

A relação ensino-aprendizagem em sala de aula, sistematicamente, trabalha o conhecimento como conteúdos isolados ou assuntos a serem informados para os alunos, os quais são considerados, na sua grande maioria como seres desprovidos de total conhecimento. Agindo assim, o professor considerando-se detentor da verdade absoluta, utiliza métodos de transmissão do saber, como se os alunos não tivessem a sua própria cultura e por isso, portadores de mentes vazias, transmitindo os conteúdos pré-fragmentados⁴¹, não raras vezes abstratos e sem relação com a

⁴¹ Na educação bancária, o educador não consegue ver o sentido da vida humana, pois nega que “o pensar do educador somente ganha autenticidade do pensar dos educandos, mediatizados

práxis da vida cotidiana, apresentando-os como se tivessem grande importância para o universo cultural do aluno.

Se a razão instrumental visa à dominação da natureza para fins práticos e lucrativos na constatação de que a ciência e a técnica estão a serviço do capital e do poder, a fragmentação do conhecimento, para Habermas, conduz a uma racionalidade instrumental, em que impera a ideologia da sociedade burguesa capitalista ocidental, cujo interesse é continuar reproduzindo os mecanismos de dominação através do conhecimento instrumental baseado em fundamentos técnicos e científicos, canalizando a educação aos seus interesses, resultando num saber técnico, no qual o conhecimento instrumental baseado em explicações científicas tende ao controle técnico de natureza mecânica, abstrata, solitária e linear direcionada basicamente aos aspectos cognitivos do indivíduo. Consequência disso, é que o indivíduo se afasta cada vez mais do seu centro, isto é, de sua dimensão autônoma, crítica e reflexiva, incapaz de gerir o seu próprio destino, a sua própria vida.

Imerso nesse modelo de sociedade e por ele influenciado, o professor exerce sobre o aluno, em sala de aula, uma relação de controle e poder⁴², impedindo-o significativamente de participar do processo de interação com vistas ao entendimento. Esse posicionamento é resultado da sobreposição do mundo do sistema ao mundo da vida, o que acarreta desvios e polêmicas contradições no “agir comunicacional” durante as práticas educativas, comprometendo irremediavelmente a democracia pedagógica⁴³.

É baseado nesse contexto que Habermas chama a atenção da escola para refletir sobre uma possível interação entre o “mundo da vida” e o mundo sistêmico, em que ambos, através de um “agir comunicativo” adequado possam chegar ao

ambos pela realidade, portanto, na intercomunicação. (...) e, se o pensar só assim tem sentido, se tem sua fonte geradora na ação sobre o mundo, o qual mediatiza as consciências em comunicação, não será possível a superposição dos homens aos homens”. (FREIRE, 1987, p. 64,68,72)

⁴² FREIRE critica a concepção bancária de educação, que é oposta à educação problematizadora, porque ela se conduz como ato de depositar, escamoteando a criatividade, impedindo o saber, porque nega o dinamismo da busca. Através dela somente o professor educa, sabe, pensa, diz a palavra, disciplina a classe, prescreve a sua opção, atua, escolhe o conteúdo pragmático, enfim só ele é o sujeito do processo e anula o poder criativo dos educandos, domesticando-os e impedindo a conciliação educador-educando.

⁴³ Democracia pedagógica, momento de a educação atuar na prática social como transformadora da sociedade na tomada de consciência do poder coletivo por parte dos alunos, ou seja, na elaboração crítica, comunicativa e consciente das relações sociais em que são levados a viver.

consenso. Se ambos permanecerem dissociados, o mundo sistêmico continuará a exercer domínio sobre a vida dos educandos, ocorrendo assim o que ele intitula de colonização do “mundo da vida”. A visão habermasiana nesse sentido se mostra incontestável, porque a prática pedagógica está embasada na razão instrumental, na qual as vivências do aluno são desvalorizadas para garantir a perpetuação do sistema. Dessa forma, a escola pública continua formando alunos seletos e alunos fadados à evasão e exclusão escolar.

Para que o “mundo da vida” não seja colonizado pelo mundo do sistema, é emergente que a prática educativa que ocorre em sala de aula, encontre meios criativos e não tão somente acadêmicos, resumindo-se ao quadro-de-giz e à figura de um professor diante de uma turma passiva de trinta ou quarenta alunos. Essa prática continua favorecendo as estruturas fundamentais de uma aprendizagem mediada pela comunicação eletrônica e globalizada que está a favor dos interesses da sociedade capitalista⁴⁴. Apesar disso, a escola não pode desvincular-se do sistema, mas é fundamental que os professores incorporem e analisem nesta dinâmica, a riqueza do “mundo da vida”, pois a aprendizagem decorre da articulação entre o “mundo vivido” e o mundo sistêmico, consolidando o conhecimento.

Habermas afirma que o conhecimento à luz de uma racionalidade comunicativa floresce da competência dialógica, na possibilidade de troca, no entender-se ao outro, respeitando as diferenças e partilhando o “mundo da vida”, na compreensão histórica, política, social e cultural. A escola pública básica precisa dar lugar a essa cultura educativa que poderá decorrer do “agir comunicativo”. Quanto mais a “ação comunicativa” for intensa, mais se aprende, mais se sabe, mais se conhece. Nesse impasse, conhecimento é entendimento entre professores e alunos, sobre os signos do mundo objetivo, social e intersubjetivo.

Essa compreensão de conhecimento, como prática educativa construída intersubjetivamente, remete a pensar sobre o ensino-aprendizagem empenhado num “agir comunicativo” voltado para as concepções éticas e o consenso. A

⁴⁴ Na comunicação podemos dizer que os estudos não poderiam ser de outra natureza. Ao começar pela idéia de que esta ciência é transdisciplinar por natureza. Tal forma de ver, pensar e aplicar a comunicação nos mais variados contextos originou expressões tais como Teoria da Comunicação, ou Ciência da Comunicação, indicando um território neutro ou a total desterritorialização desta matéria. Podemos afirmar que a rede de Comunicação interfere no processo educacional. E nós educadores, devemos nos preparar para usufruir do processo ensino aprendizagem em nosso trabalho.

interação que ocorre nesse processo é fundamental, pode-se dizer que ela faz com que ocorra uma verdadeira aprendizagem. Nessa ação não há um direcionamento preestabelecido por parte do professor de maneira sistemática e rígida a ser seguido, mas, aos poucos, os alunos vão construindo os conhecimentos numa aprendizagem de falar e ouvir, e de sistematizar o apreendido. O conhecimento não se reduz a um ato cognitivo que é informado pelo professor, apenas são dadas as condições necessárias para que os alunos o memorizem e apliquem-no às reais necessidades, fruto de experiências e de vivências compartilhadas.

O processo ensino-aprendizagem, na escola pública, atualmente pode ser considerado como uma caixa de armazenamento de saber, enquanto na visão de Habermas, deve ser uma aquisição compartilhada de conhecimentos⁴⁵. A racionalidade, bem como o conhecimento é um processo, segundo ele, aponta para a estreita relação que existe entre conhecimento e racionalidade, já que essa se traduz em forma de saber.

Diante dessa realidade no campo da educação, faz-se emergente repensar sua forma de linguagem utilizada em sala de aula, que é tão simples nas falas de nossos alunos, que é uma forma de expressar os seus pensamentos. Porque a responsabilidade da comunicação é do comunicador. Os alunos necessitam que as mensagens cheguem de modo claro e objetivo para que possam entender os seus significados. "Porque se o que estiver sendo comunicado, não estiver atingindo o receptor, é necessário modificar a linguagem". Modificar a linguagem numa ação dialógica, valorizar o "mundo vivido" dos alunos, instrumentalizando-os para entender e fazer uso de todo instrumental técnico e científico que a modernidade vem trazendo, mas de forma humanizada, é o ponto de partida para a retomada de uma prática educativa mais consistente e coerente.

3.1 COLETA DE DADOS E CONTEXTO DA AÇÃO COMUNICATIVA

Os dados desta pesquisa foram coletados através de um questionário elaborado com cinco questões no qual estava implícito como se processa o "agir

⁴⁵ Através do diálogo com os professores e colegas, o aluno estará exercitando a utilização de sua razão comunicativa, construindo conceitos, emitindo afirmações que devem respeitar as pretensões de validade e de validez para que sejam compreendidas pelos ouvintes e julgando as afirmações que lhe são transmitidas sob estas mesmas pretensões.

comunicativo” entre professores e alunos. São elas: Quando você explica a matéria em sala de aula, os alunos podem dar a sua opinião sobre o assunto? Você conversa em sala de aula com seus alunos sobre os conteúdos de aula? Você percebe que na escola existe uma boa comunicação entre professor e aluno? Você considera a escola como espaço de fortalecimento das relações interpessoais? A escola vem discutindo as questões éticas relacionadas ao “mundo da vida”? Tais questões foram às mesmas para ambos, havendo apenas uma mudança na ordem dos sujeitos norteadores. E foram aplicadas apenas, aos alunos e professores do ensino médio do CEPAMM. Inicialmente, o intuito era conduzir a pesquisa com alunos do ensino fundamental também, porém o fato de haver número excessivo de alunos tornaria impraticável toda a pesquisa, desde o diagnóstico, aplicação do instrumento, análise e conclusão mais apurada dos dados. Outra razão para limitar o público da pesquisa, foi acreditarmos que haveria dificuldade de entendimento das questões pelos alunos do ensino fundamental. Portanto, foi selecionada, apenas, uma parcela de alunos e professores do ensino médio dos períodos diurno e noturno.

Fizeram parte dessa pesquisa, setenta alunos de três séries do Ensino Médio e doze professores das diferentes disciplinas. É importante destacar aqui, que não houve resistência alguma por parte dos alunos em participar da pesquisa, contudo é relevante enfatizar que houve abertura para esclarecer os alunos sobre a importância da pesquisa e a veracidade das suas respostas. No entanto, entre os professores houve uma certa resistência, sem, contudo, deixarem de admitir a importância da pesquisa. Apresentaram uma série de entraves, alegavam que pela enorme sobrecarga de trabalho que têm, ficaria difícil dedicar parte de seu tempo para responderem precisamente o questionário, enfim, pareciam estar receosos. Apesar disso, participaram da pesquisa.

3.1.1 Análise de Dados

Embora todos os participantes tivessem consciência da importância da pesquisa, surgiram em ambos os públicos, respostas quantitativas, ou seja, bem fundamentadas e respostas objetivas - sim ou não - Dados importantes que se constituíram em referência básica do estudo qualitativo na análise e conclusão dos

resultados da pesquisa, que não se esgotam no presente trabalho. As respostas descritivas trouxeram uma contribuição muito importante, porque apresentavam o uso de expressões similares, senão repetidas, tanto nas respostas dos alunos como nas respostas dos professores, o que revela como ocorre o “agir comunicativo” na sala-de-aula. Sem ter a pretensão de redução, mas de constatação, parece que os alunos são passivos, induzidos, não têm espaço para opinar e apenas repetem as falas ou o discurso do professor. O que revela a possível inexistência de uma ação dialógica em sala-de-aula, partindo do princípio que cada qual deveria utilizar uma linguagem própria que certamente seria expressa na sua escrita.

A partir da análise desses dados, a pesquisa foi de grande valia, pois conseguiu adentrar o espaço da sala-de-aula, privilégio do professor e saber como vem ocorrendo o processo de “ação comunicativa” entre professores e alunos, objeto de nosso estudo. O resultado dessa análise, aliado a todo o referencial teórico contido neste trabalho, no mínimo serve para alertar a escola sobre a importância de rever e redirecionar o processo de comunicação desenvolvido nos espaços da escola, sobretudo na sala de aula. É tão importante, que é insuficiente, apenas apontar estratégias de ação para promover um ambiente saudável e produtivo de comunicação entre professores e alunos e desses com os demais profissionais que fazem parte de toda comunidade escolar, mas que juntos, se engajem na busca emergente de ações que viabilizem o conhecimento passando pelas questões de saúde e ética, temas reais discutidos neste trabalho.

3.2 DISCUSSÃO DA ANÁLISE DE DADOS NA PERSPECTIVA DE UMA AÇÃO COMUNICATIVA EM SALA DE AULA

Como foi explicitado no item referente à metodologia da pesquisa, fazem parte desta análise, o agir comunicativo e as mediações éticas desenvolvidas no espaço da sala de aula, entre professores de diferentes disciplinas e alunos. As informações obtidas a partir dos dados levantados e analisadas estão firmemente vinculadas às respostas objetivas e aos depoimentos escritos pelos alunos e professores. É importante lembrar, que as respostas são passíveis de limitações inerentes a cada indivíduo.

Conforme discutido no referencial teórico, as observações tecidas sobre a ação comunicativa devem ser analisadas à luz das limitações e possibilidades postas pelo seu contexto de produção, entendido como uma composição dos parâmetros objetivos e subjetivos pelos quais se pautam os agentes da ação verbal, tendo em vista suas apresentações acerca dos mundos objetivo, social e subjetivo. Para ilustrar essa temática, Habermas coloca que: as enunciações devem se adequar ao contexto educacional dado e aos interlocutores concretos da situação comunicativa, dialógica. Seguindo essa orientação, considera-se que o contexto de produção não é algo absolutamente fixo, mas construído no processo comunicativo, mediante o intercâmbio das apresentações objetivas e subjetivas – aquelas que dizem respeito às formas de denotações individuais que representam o coletivo - dadas às injunções situacionais que se constituem das apresentações.

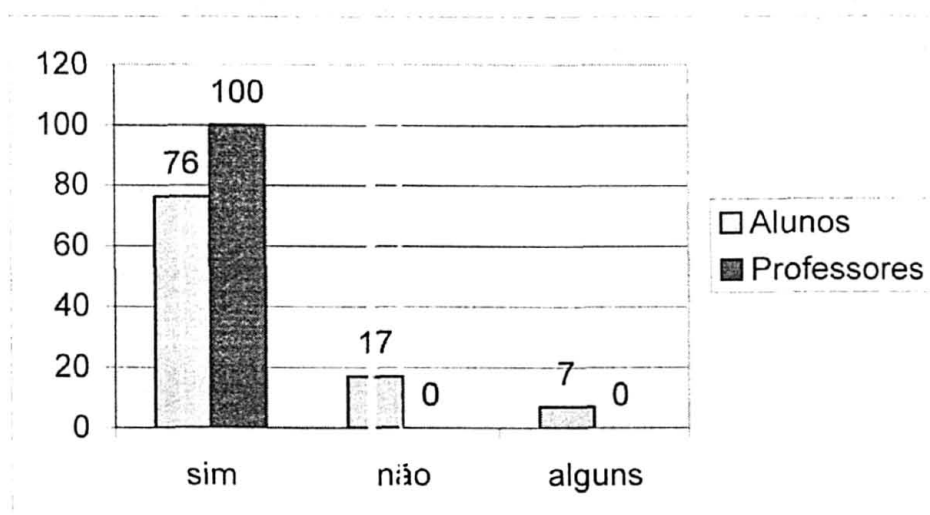
Nesta fase de discussão, interessa-nos verificar os conteúdos temáticos que alunos e professores definem nas produções textuais⁴⁶. Dessa forma, é importante enfatizar que os dados descritos nos quadros a seguir, são resultados da fundamentação apresentada neste trabalho, considerando as declarações apresentadas nas respostas às questões, por alunos e professores. O objetivo, nesse momento, é diagnosticar como ocorre a ação comunicativa na sala de aula.

O quadro a seguir, apresenta dados da primeira questão, resultantes das análises baseadas nas respostas objetivas e nas mensagens descritas pelos alunos e professores, tomadas como base para perceber como se processa a “ação comunicativa” entre professores e alunos em sala de aula.

⁴⁶ Os textos foram construídos conforme a proposta pedagógica do CEPAMM, nos anos de 2000 e 2001, através do projeto em parceria com a UFPR/APP Sindicato e o Colégio Estadual Professor Algacyr Munhoz Maeder. Foram trabalhados em parceria com os professores e os alunos. Neste momento quero citar alguns dos textos trabalhados: História do Bairro Alto; espaço para a

3.2.1 Entre a Comunicação e o Conhecimento

Questão 1: Quando você explica a matéria em sala de aula, os alunos podem dar a sua opinião sobre o assunto?



A partir dos resultados obtidos no quadro anterior, 100% dos professores responderam que sim; e 76% dos alunos confirmaram, enquanto 17% disseram que não e 7% responderam que, apenas alguns professores abrem espaço para compartilhamento de opiniões. Constatase, então, que a “ação comunicativa” ainda apresenta falha, pois analisando os resultados, fica claro que, nem todos os alunos conseguem participar da ação dialógica, compartilhada e coletiva.

Os 76% dos alunos que responderam afirmativamente teceram considerações que não correspondem com as confirmações apresentadas quantitativamente. Nesse aspecto, Habermas tem convicção, quando diz que a razão não está no sujeito, mas na “ação comunicativa”⁴⁷. Isso fica explícito nas mensagens textuais de alguns alunos: “Depende do professor, alguns falam e dão a vez para os alunos argumentarem, outros explicam a matéria e pronto”. “Alguns aceitam nossa opinião, e nos dão o direito de nos expressarmos”. “Alguns professores dão liberdade para podermos argumentar, há alguns que já são mais fechados e já não temos a mesma liberdade”.

prática de esporte, cultura e lazer; qualificação profissional; saneamento básico; identidade e cidadania; violência no bairro; feira livre comunitária; poluição e urbanização.

⁴⁷ O processo evolutivo de aprendizagem das sociedades depende da competência dos indivíduos que dela fazem parte.

Como se observa, as considerações dos alunos são notadamente claras, quando denunciam que apenas alguns dos professores dão liberdade de expressão. Isso demonstra a inexistência de um “agir comunicativo” que contemple a efetiva interação. Ao longo dos textos escritos, os alunos tentam mistificar suas respostas, afirmando que no colégio há professores que valorizam a ação dialógica, mas, na verdade, não há interação. Outra expressão bastante relevante, nas falas dos alunos, é o uso da palavra liberdade. Essa avaliza a confirmação de que não há uma efetiva liberdade de expressão para se discutir os conteúdos apresentados, ou seja, não há uma ação dialógica em sala de aula.

A sala de aula, na perspectiva habermasiana, é o lugar ideal à discussão científica. Pois, é somente através da discussão que se consegue estabelecer a relação que existe entre os princípios da educação como reflexo da sociedade na qual os alunos estão inseridos. O “mundo da vida”, no ambiente escolar, baseia-se essencialmente em ações comunicativas, pois, é o local apropriado para o professor despertar no aluno interesse por um discurso dialógico voltado para o desenvolvimento de uma consciência crítica e reflexiva no que tange aos conteúdos, desde que sejam inerentes às suas realidades e explicitem o sistema que conduz à comunidade escolar ou mesmo à dinâmica da sociedade.

Sabe-se que a ação dialógica é o meio mais viável ao desenvolvimento do processo de aprendizagem. O grande mestre, Paulo FREIRE (1996) reforça essa teoria quando afirma que o “ensino-aprendizagem não se sustenta se não for canalizado pelo crivo dessa ação”, principalmente porque a sociedade atualmente, passa por um processo de evolução tecnológica tão intensa, que as informações são emitidas num ritmo alucinante, através de diferentes veículos e meios de comunicação, fugindo totalmente do controle das pessoas, não somente na absorção das mesmas, mas na seleção das mesmas, na incerteza de fazer uso delas. Para que a informação se transforme em conhecimento, a escola assume o papel importante que vai desde filtrar as informações e mediá-las entre os conteúdos do currículo até a valorização das experiências do aluno diante das mesmas, e isso somente se concretiza, através da ação dialógica. Essa é uma premissa, que deveria fazer parte da ação consciente dos professores. Mas, parece que esses ensinamentos ainda não chegaram à sala de aula. Isso porque, os alunos nas suas respostas denunciam: “O professor explica a matéria e se alguém tiver alguma

dúvida, ele explica de novo para o aluno entender e aprender o conteúdo". "Depende da ocasião, tem vezes que o professor não aceita a opinião dos outros e não aceita crítica". "Depende da matéria que está sendo estudada, e também do assunto que está se tratando". "Nem todos os professores gostam da opinião dos alunos, eles falam que são autoridades dentro da sala de aula". "Mas ninguém tem coragem de opinar". "Alguns professores se sentem ameaçados quando o aluno expõe seu ponto de vista".

Nessas falas, fica explícito o uso do poder do professor, numa postura autoritária, e de imposição monológica no processo ensino-aprendizagem, em sala de aula, prevalecendo em grande parte, a apresentação do conteúdo, sem nenhuma contextualização do tema com a realidade vivida do aluno voltado ao coletivo, acentuando cada vez mais o desinteresse e a ampla desmotivação dos alunos, o quê, muitas vezes, é uma das maiores causas da evasão escolar.

A racionalidade comunicativa que Habermas aponta está pautada na idéia de que todo conhecimento construído em sala de aula, inserido na comunicação lingüística deve almejar o entendimento mútuo, que expressa as quatro pretensões de validade: a da compreensão do tema enunciado, a da sinceridade entre alunos e professores, a da verdade dos conteúdos proporcionais e a da concordância com as normas sociais. A verdadeira interação na prática educativa será alcançada se houver consenso na relação dessas pretensões a sua validade. O consenso, nesse caso, significa o reconhecimento intersubjetivo da validade de um reconhecimento fundamentalmente aberto à crítica.

À escola, cabe a responsabilidade de elaborar o seu projeto político-pedagógico, a partir dele define os conteúdos que considera deliberadamente como válidos e essenciais para serem repassados aos alunos. No entanto, a seleção dos mesmos deveria ser elaborada de forma compartilhada, porém, consciente pelos professores e alunos, conteúdos esses que discutidos e rediscutidos chegariam a um consenso baseado na realidade da comunidade escolar. As normas, os regulamentos e os princípios que orientam o que deve ser ensinado e apreendido, numa relação hierárquica de poder e imposição, estimulam a aceitação passiva dos alunos que os concebem como oficiais válidos, verdadeiros e acabados.

De acordo com as concepções de Habermas, se todos os alunos forem imersos na "ação comunicativa", certamente obterão o conhecimento necessário

para a compreensão dos conteúdos que constituem o mundo objetivo de cada um – considerando as normas, a sua importância social e a própria noção de subjetividade - é nesse sentido, que a razão comunicativa valoriza o “mundo vivido”, desde que seja fruto de liberdade de expressão, entendimento e consenso entre professores e alunos, o que propicia a socialização do conhecimento no processo do ensino-aprendizagem.

Levantada a crítica a inexistência da “ação comunicativa” no ambiente escolar, é importante demonstrar as argumentações dos professores que parecem contraditórias diante das observações descritas pelos alunos. A presença constante da palavra dúvida, contida nas argumentações textuais dos alunos, confirma o pensamento habermasiano, no sentido de que a verdade do conhecimento discutido em sala de aula, não está centrada exclusivamente na visão do professor, mas no processo da “ação comunicativa” que se efetiva na relação dialética entre professores e alunos. Considerando estas observações, os alunos parecem demonstrar ter clareza de que o conhecimento se constrói na “ação comunicativa”, quando pontuam nas suas afirmações que “cada um tem que expor suas dúvidas, não só dele, mas como de toda turma”. Esse dado revela a importância de se buscar o envolvimento de um trabalho coletivo na práxis do ensino-aprendizagem, apresentado nas respostas dos alunos, de forma bastante justa e consciente “se o aluno vem para a escola para aprender, ele tem que tirar suas dúvidas com o professor”. Analisando a expressão “tirar as dúvidas”, percebe-se que o aluno é consciente da oportunidade que lhe deve ser dada, a de compartilhar idéias, experiências, conhecimentos através do movimento da ação educativa relacionando os temas em sala de aula com a realidade do coletivo.

A verdade, segundo Habermas, é consensual, é extraída da práxis cotidiana – “mundo da vida”⁴⁸ – e não de uma determinada ação cotidiana que o professor apresenta como verdade oficial. Fato comum presente na prática do professor: “ele explica a matéria e se alguém tiver alguma dúvida, ele explica de novo para o aluno entender e aprender o conteúdo”. Essa prática involuntária (porque é reprodução de um sistema autoritário de controle do saber) se contrapõe ao “agir comunicativo” em

⁴⁸ No mundo da vida as pessoas vivem, pensam, se relacionam, agem interativamente, socialmente e solidariamente numa conotação intersubjetiva, compartilhando a realidade de vivências comunitárias através da argumentação.

sala de aula e resume-se no lugar-comum: professor-conhecimento e aluno-aprendizagem. Assim, o ensinar e o aprender não encontram um ponto de equilíbrio que promova a comunicação, uma vez que ela ocorre numa falsa racionalidade comunicativa impossibilitando o consenso e a interatividade. O exercício do consenso, na sala de aula, como parte integrante das situações desafiadoras de aprendizagem promovidas pelo professor se traduz numa prática ética e democrática.

Partindo desse pressuposto, percebe-se que os professores têm uma visão limitada em relação a essa prática educativa e continuam reproduzindo atitudes conservadoras como se a sociedade fosse estática, impassível de mudanças, quando incoerentemente relatam nas suas respostas que “os alunos devem dar opiniões, sobre o assunto, por direito deles e para tornar a aula mais democrática possível”.

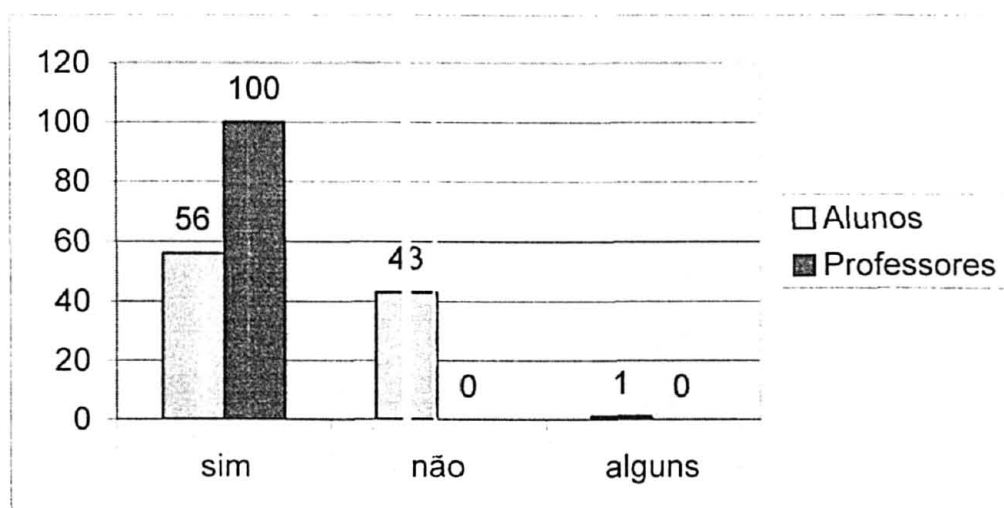
No ato de ensinar não deve haver regras pré-estabelecidas, nem o prevalecimento de normas, direitos ou deveres, previamente impostos pelo sistema, é necessária a viabilização de uma prática baseada no “agir comunicativo” que suscite discussões, objetivando o entendimento para que haja o consenso sobre os temas e os conteúdos em discussão. Nesse sentido, é fundamental que o professor incentive nos alunos, a capacidade de: expressar seus diferentes pontos de vista, respeitar o universo cultural do outro, valorizar as suas diferenças, aprender a questionar as possíveis contradições. E essa prática só se concretiza a partir da ação dialógica, através de um debate dialético. O que vai ao encontro da limitação e da falta de clareza dos professores quando relatam no questionário: “é através da opinião do aluno que é possível perceber se há ou não o entendimento da matéria”.

As conclusões obtidas a partir da análise dos dados obtidos a respeito da ação dialógica entre professores e alunos em sala-de-aula, na busca do consenso são inexistentes, pois não há participação efetiva na formulação da elaboração dos conteúdos a serem desenvolvidos porque estão desvinculados da realidade imediata dos alunos. Assim, é impossível haver uma ação comunicativa em sala-de-aula, porque a linguagem entre alunos e professores não está em sintonia. A comunicação não ocorre numa ação dialógica, limitando-se apenas a uma exposição de fala, idéias e conceitos sob a ótica do professor, que em seguida propõe

atividades de repetição das mesmas como instrumento de avaliar se os alunos foram ou não, "bons ouvintes".

3.2.2 Os Professores Pensam que se Comunicam com os Alunos, mas os mesmos, não os entendem:

Questão 2: Você conversa na sala de aula com seus alunos sobre os conteúdos de aula?



No gráfico anterior, evidencia-se na opinião dos professores que em sala de aula, existe um efetivo processo de comunicação entre alunos e professores, tanto que 100% do corpo docente afirma ocorrer uma ação dialógica na sala-de-aula, e 56% dos alunos concordam com essa afirmação. Mas 43% dos alunos respondem, que não existe essa ação e apenas, 1% coloca que alguns professores dialogam com os alunos sobre os conteúdos trabalhados em sala de aula.

Pode-se concluir que a ação dialógica desenvolvida na da sala de aula não se efetiva numa "ação comunicativa" ideal. Mesmo sabendo que em qualquer pesquisa de opinião, sempre há uma porcentagem que se manifesta contrária à questão que está analisada, observa-se que 43% dos alunos negam totalmente a existência de qualquer ação dialógica em sala de aula, essa amostragem converge para as considerações feitas pelos alunos. As quais denotam observações

preocupantes⁴⁹, porque revelam a inexistência do agir comunicativo entre ambas as partes. Na contradição de idéias, os alunos utilizam o termo “conteúdo”, demonstrando assim, que a ação dialógica nas aulas, só acontece quando surgem dúvidas, isso fica explícito nas suas respostas: “se tenho dúvida sobre a matéria, eu pergunto, mas caso contrário fico na minha”. “Geralmente quando tenho dúvidas”. “Só comento quando há alguma dúvida sobre a matéria ou sobre o trabalho, depois estudo individualmente a matéria comentada na aula”. “Se alguém tiver alguma dúvida, ele explica de novo para o aluno entender e aprender o conteúdo”.

No âmbito dessas declarações, é importante observar a posição dos alunos frente à postura dos professores em sala de aula. A partir das declarações dos alunos, fica clara a revelação de que a ação dialógica só acontece, se houver perguntas direcionadas sobre o assunto em pauta e não pelo ato de diálogo, de troca de experiências sobre as concepções teóricas da realidade vivida e pelos princípios da ética. O ato educativo pressupõe a inclusão de um “agir comunicativo” voltado para o diálogo, esse princípio deve estar presente na ação pedagógica pressuposto básico da educação. Consideração essa, importante na opinião do aluno, justificada nas falas de um deles: “A argumentação e o debate entre alunos e professor são muito importantes para o desenvolvimento e o conhecimento do aluno, e com isso podemos esclarecer dúvidas⁵⁰”. (grifo do aluno).

Percebe-se, portanto, que o aluno tem consciência de que deve haver mudanças referentes ao método de ensino, para valorizar o ato comunicativo em sala-de-aula porque é na ação comunicativa que os alunos estabelecem relações entre o conteúdo em estudo e o seu universo cultural. Mas, para isso, o professor precisa dar ênfase à dinâmica lingüística voltada ao coletivo, pois é através da discussão que o saber se manifesta. A linguagem voltada para esse entendimento, torna-se condição prioritária para o desenvolvimento educativo e para recuperar o caráter crítico-emancipatório da educação escolar. O conhecimento, para se tornar objeto emancipatório na escola, exige do professor uma postura mais adequada caracterizada pela tomada de uma consciência mais crítica, que pode permitir que

⁴⁹ O agir comunicativo proposto por Habermas, está fundamentado na linguagem dirigida ao entendimento cooperado e compartilhado intersubjetivamente através da argumentação.

⁵⁰ A aprendizagem entre professor e aluno acontece através da comunicação, da argumentação e contra-argumentação, na crítica e autocrítica, sendo a base essencial desse processo, que busca o entendimento do aluno.

ele se perceba como o profissional da educação que tem o privilégio de atingir esse objetivo, possibilitando ao aluno, as condições necessárias para que obtenha o domínio da realidade na qual ambos estão inseridos e seja capaz de torná-la mais humana e mais justa.

Levando em consideração as análises até então realizadas, nas quais é levantada a importância de se promover um ambiente escolar em que a ação dialógica permeia a prática educativa, destacam-se seguintes palavras-chaves: participação, interação, entendimento, integração, socialização, consenso e emancipação. Geralmente, a ação pedagógica perpassa pela questão do limite de tempo disponível para o professor na sala de aula, normalmente ele, com a constante preocupação de trabalhar o conteúdo pré-estabelecido e programado, se vale dos mesmos procedimentos metodológicos limitados no tempo que utiliza para repassar pacotes de informações e, numa breve pausa, como se realmente fosse um ato democrático para abrir espaço para discussões e questionamentos, pergunta ao aluno se há alguma dúvida sobre o conteúdo em pauta. Como, geralmente não há manifestação do aluno, ele dá seqüência ao seu discurso, presumindo-se assim, que ele supõe que o aluno é uma máquina de memorização em série numa projeção coletiva, equiparada aos moldes da indústria cultural. A lógica do modelo funcionalista sociológico⁵¹, não se distingue da lógica do sistema educacional, enquanto técnica, que se deteriora em comparação à produção em série. Isso se reproduz no discurso do professor, na prática educativa, assumindo um perfil e adotando uma postura que resulta na "indústria educacional"⁵².

Aliás, o que marca o aluno na sala de aula é a quebra da repetição⁵³; é na ação comunicativa que prevalece a intersubjetividade para o enriquecimento dos

⁵¹ O funcionalismo sociológico, ao analisar qualquer elemento de um sistema social, procura saber de que maneira este elemento se relaciona com os outros elementos do mesmo sistema social e com o sistema como um todo, para daí tirar as conseqüências que interferem no sistema, provocando sua disfunção, ou, por outro lado contribuem para a sua manutenção, sendo, portanto funcionais.

⁵² Aprender a fazer não pode, pois, continuar a ter o significado simples de preparar alguém para uma tarefa material bem determinada, para fazê-lo participar do fabrico de alguma coisa. Como conseqüência, as aprendizagens devem evoluir e não podem mais ser consideradas como simples transmissão de práticas mais ou menos rotineiras, embora estas continuem a ter um valor formativo que não é de se desprezar.

⁵³ A escola pública, como qualquer escola, deve continuar seu trabalho de formar cidadãos. Mas esse trabalho nunca atingirá sua plenitude se não forem dados a esses cidadãos conhecimentos que lhes permitam competir em igualdade de condições com outros cidadãos. Caso isso não aconteça, corremos o risco de formar, de um lado, cidadãos de primeira classe e, de outro, cidadãos

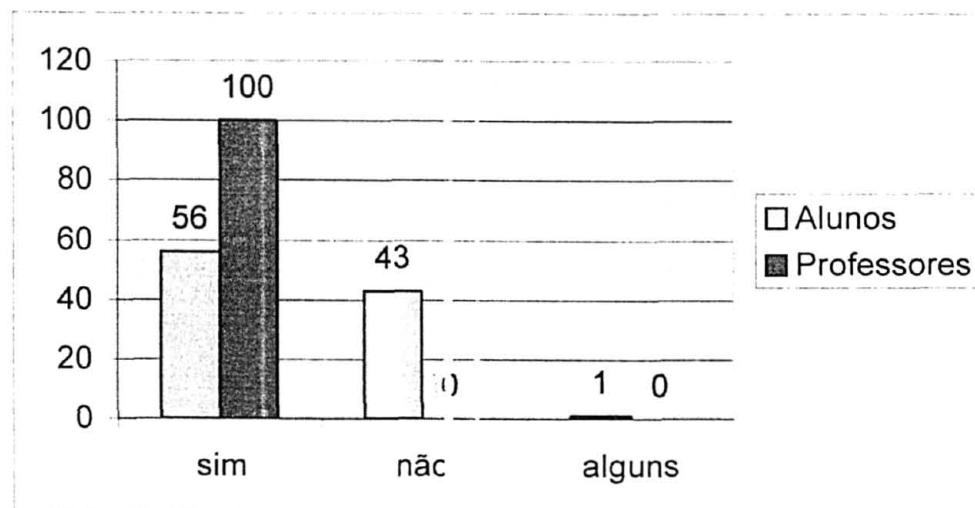
conteúdos e é no consenso que se dá a emancipação da comunidade escolar. Nesse sentido, é importante insistir mais uma vez que o processo de aprendizagem é muito mais que uma simples transmissão de conteúdos. No entendimento de Habermas, no interior da sala de aula, todos os alunos têm as mesmas oportunidades de expressar seus atos de fala que se consideram verdadeiros ou sinceros, para expressar seus diferentes pontos de vista, seus sentimentos e seus desejos. Assim como podem aceitar ou opor-se aos demais participantes numa crítica construtiva e que não os oprima

Conduzir a prática educativa pelo caminho da participação e do consenso seria, segundo Habermas, condição prioritária para o desenvolvimento do trabalho em sala de aula, enquanto espaço privilegiado do mundo da vida, para viabilizar mecanismos de um "agir comunicativo", que são fundamentais à apreensão do conhecimento. É possível haver uma transformação nas relações professor-aluno, que pressupõe um avanço no sentido e modificar o perfil tradicional do professor no que se refere à veiculação do conhecimento. Conhecimento esse, que vem sendo invadido e deturpado pela força e influência dos meios de comunicação de massa. Essa é mais uma questão que se coloca como exigência fundamental para que o professor promova mudanças no seu "agir comunicativo" e funcione em movimento circular, estabelecendo um elo entre as questões sociais, a história das diferentes concepções de cada indivíduo do ambiente escolar, com as ações dialógicas num processo dinâmico de comunicação, cujas discussões levem ao consenso, ponto de chegada da comunicação. Para atingir esse objetivo primordial da educação, é necessário que a comunicação ocorra no ambiente escolar de forma mais democrática valorizando os saberes socialmente significativos, produzidos entre professores e alunos na busca da participação, interação, entendimento, integração, socialização e emancipação, palavras-chaves para a efetivação da transformação na sociedade educacional.

de segunda classe. Pior do que isso corre o risco de criar um abismo entre o cidadão que tem mais conhecimento – não porque é melhor, mas porque teve mais oportunidade – e aquele que tem menos conhecimentos – não porque é pior, mas porque teve menos oportunidade.

3.2.3 A Comunicação Real da Escola

Questão 3: Você percebe que na escola existe uma boa comunicação entre professor e aluno?



No gráfico anterior, as contradições se apresentam bem acentuadas na opinião dos professores e dos alunos. Visto que 100% dos professores acreditam que há uma boa comunicação com os alunos, e 56% dos alunos ratificam esta afirmação, enquanto que 43% dos alunos negam totalmente a existência de uma boa comunicação entre professores e alunos, e 1% afirma não reconhecer essa interação.

O grau de desenvolvimento de uma escola se constitui pelo âmbito da ação comunicativa desempenhada por todos os integrantes da instituição. Mas, considerando análises realizadas a partir do questionário, observa-se que no Colégio Estadual Professor Algacyr Munhoz Maëder, esta interação tão necessária, não ocorre.

A “ação comunicativa” é fundamental e ocorre comumente de forma mais natural, entre os alunos, mas na relação com os professores e entre os demais membros da equipe pedagógica há uma espécie de descomprometimento no “agir comunicativo”, que pode ser reflexo de uma visão hierárquica vertical que compromete a ação dialógica entre todos os indivíduos do ambiente escolar. Baseando-se nessas constatações, é fundamental que tanto professores como

alunos consigam se despir de preconceitos, discriminações e passem a fazer uso de uma comunicação mais autêntica, real, desprovida de anseios, inseguranças, relações de poder, punições para dar lugar a uma ação dialógica participativa e democrática. O professor pode direcionar suas ações educativas favorecendo o intelecto do aluno estabelecendo um intercâmbio maior de troca de experiências e valorização das diferentes culturas, ampliando o conhecimento sistematizado que permita construir um conhecimento real, e por essa razão, útil na transformação da realidade.

Na prática educativa Habermas propõe que se valorize a ação coletiva, enquanto estratégia ideal ao exercício da democracia, despertando significativamente o pensamento crítico, reflexivo e comunicativo, ação imprescindível para a aprendizagem. Essa é, sem dúvida, significativa para o processo de entendimento e democratização de toda comunidade escolar. Nesse contexto, todos são convidados a participar desse processo, principalmente professores, alunos, pais, funcionários, APMF, Conselho Escolar que pertencem à mesma comunidade, e que têm, portanto, o conhecimento necessário para analisar a sociedade atual. Sociedade essa, que se caracteriza pelo ritmo acelerado de informações obtidas incessantemente, para filtrá-las e repassá-las enquanto conhecimento inerente aos conteúdos programáticos da escola, que não podem ficar reduzidos à elaboração burocrática de um planejamento com conteúdos pré-selecionados, sem estabelecer relação alguma com o “mundo vivido” de todos os participantes do ambiente escolar.

A prática educativa da escola atual tem se resumido na relação de dependência entre professor-informador e o aluno-ouvinte, num espaço em que os alunos até demonstram o desejo de participar de ações mais democráticas. Para tanto, é necessária uma mudança na forma de transmissão formal do saber. Como assinala um dos alunos participantes da pesquisa: “discutimos sempre para ver a melhor forma a ser trabalhada”.

O professor, quando usa uma linguagem sutilmente autoritária e convencional, volta-se diretamente ao intelecto dos alunos: “o conteúdo que o professor dá é o que temos que aprender, então não há o que discutir”. Para cumprir o programa pré-estabelecido, facilitar a aprendizagem, despeja no aluno conteúdos prontos, incontestáveis, utilizando-se de recursos que se resumem na escrita e na

oralidade. Isso se traduz na resposta de um dos alunos: “Desde o primeiro dia de aula, os professores comentam sobre seus conteúdos, acho muito bom isso”. Parece ficar evidente que ao aluno, basta memorizá-los. Essa visão tradicionalista se baseia numa educação estática, mecânica cujo objetivo é a passividade do aluno e o resultado são respostas estereotipadas nas quais se percebe repetição das falas do professor. Ora, se a razão e a verdade, conforme Habermas, estão no processo comunicativo, então a prática educativa que as desconsidere em sala de aula, não promove a aprendizagem. Há, portanto, um acentuado desequilíbrio no sistema educativo, o qual se baseia na fragmentação dos conteúdos reais e significativos frente a realidade social. Os atores precisam entender que a prática educativa não é uma ação isolada, ou uma série de ações individuais desconexas, mas um fluxo contínuo, de idéias, de diferentes origens e direções, com conteúdos e formas diferenciadas em que se faz necessário o “agir comunicativo”.

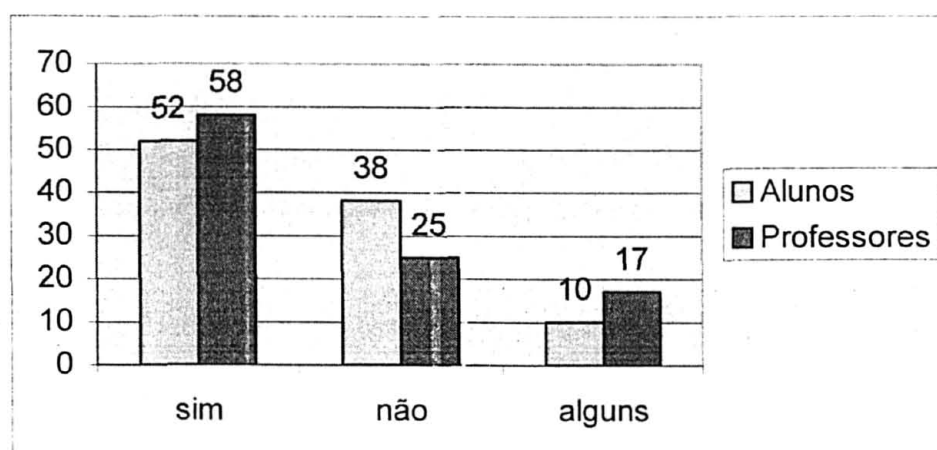
Nas mensagens obtidas através das respostas da pesquisa realizada, os alunos deixam clara a necessidade de uma aprendizagem baseada no entendimento mútuo, no qual todos os envolvidos no processo comunicativo possam ser beneficiados através de discussões sobre os temas, com a participação de todos no processo interativo. Como exemplo, um dos alunos expõe: “dialogar sobre os conteúdos é bom porque nos torna mais comunicativos e aprendemos mais”. Para Habermas, a ação comunicativa, sendo um processo, é um movimento, um curso contínuo, em que todos os alunos exercem livremente suas falas, buscam encontrar um consenso utilizando-se de discursos argumentativos, nos quais livre de coerções permitem-se chegar a um entendimento e suscitar um consenso. Além disso, “É importante haver uma discussão sobre o conteúdo das aulas, pois, assim os alunos podem ajudar o professor a passar de uma forma mais acessível os alunos”. Podem desenvolver um conceito de racionalidade baseada no diálogo, na fala, que liberta os alunos da situação passiva em que se encontram, tornando-os capazes de emancipação. Sobre esse aspecto, Habermas alerta que entre os participantes de uma “ação comunicativa” cotidiana, nem sempre todos adotam, sem acarretar nenhum problema, as mesmas atitudes em relação a um mesmo contexto, visto que, cada aluno estabelece uma relação com o mundo objetivo (do conteúdo), com o mundo social e o mundo intra-subjetivo.

Uma prática educativa baseada na “ação comunicativa” gera seus próprios temas e conteúdos; em que solidariamente alunos e professores criam conhecimento e saber; resolvem as dúvidas comuns; compartilham sentimentos e organizam-se. Pedagogicamente, são os princípios e a base da educação, que Habermas aborda como concepções a partir da ética discursiva, pela qual se desenvolve a idéia de que o diálogo favorece a democratização.

Pode-se afirmar que uma educação só será legítima se ela for desenvolvida em condições interativas, e que a escola só poderá ser considerada democrática quando todas as práticas educativas forem concretizadas por meio de normas interativas assim reivindicadas pelos atores. Ao professor cabe resgatar e associar o mundo da vida à prática educativa a fim de conservar, renovar e ampliar os conteúdos culturais mais significativos, atuar de forma mais questionadora e criativa tão necessária nesse processo de formação da personalidade dos alunos.

3.2.4 Agir Comunicativo *versus* Agir Estratégico da Escola

Questão 4: Você considera a escola como espaço de fortalecimento das relações interpessoais?



Constata-se nesta questão, um certo equilíbrio de opiniões, pois, 58% dos professores e 52% dos alunos confirmaram que a escola é um espaço de fortalecimento de relações interpessoais, 38% dos alunos e 25% dos professores

responderam não, 10% dos alunos e 17% dos professores disseram que, em alguns aspectos ou setores, as relações interpessoais são fortalecidas no espaço escolar.

Habermas traz uma contribuição muito pertinente nesse sentido, quando menciona que a expressão individual é um reflexo da coletividade. O conceito do direito de comunicar oferece a possibilidade dessa demonstração. Por certo, os direitos humanos ou as “ações comunicativas” são determinados pelas necessidades humanas. Exprimem o que as pessoas requerem para desenvolver seu pleno potencial, para atuarem na coletividade. Então, a “ação comunicativa” é também a base da sociedade. A história da civilização é a história da comunicação⁵⁴. O método de investigação para explicar este fenômeno cientificamente, encontra eco na teoria da “ação comunicativa”. É através dela que os sujeitos tratam de coadunar as condições e possibilidades de um entendimento do mundo da vida, através das relações comunicacionais.

As formas de interações que permeiam essas relações comunicativas podem ser: a) ação estratégica de manipulação b) “ação comunicativas”, ambas estão inseridas como dois tipos autênticos de interação. Nesse caso, por exemplo, os próprios integrantes, no momento da interação, sabem que - na escola ou em sala de aula - diante do coletivo estão adotando uma atitude estratégico-objetivante e não uma atitude orientada ao consenso. “Como seres humanos, somos gregários; é impossível viver isolado, é na escola onde passamos boa parte da nossa vida, que estas relações são automaticamente fortalecidas”. A comunicação é a base da sociedade, a comunidade escolar precisa aprender com essa realidade.

Esse processo é lento e gradual, tornando-se necessário que se inicie esse trabalho a partir das séries iniciais de escolarização, para que professores e alunos estejam gradativamente aptos a caminharem no trilho da ética discursiva. O

⁵⁴ O ser humano é, em sentido eminente, aquele que tem a capacidade de comunicar. E esta capacidade de comunicação encerra três aspectos que, nessa medida, se constituem como pilares da própria constituição que lhe é intrínseca. Em primeiro lugar, quem comunica tem de conseguir reservar para si uma esfera de interioridade inviolável, cuja intimidade garante, no âmbito da comunicação, a sua diferença em relação ao outro e a sua identidade consigo mesmo. Em segundo lugar, ele é, enquanto comunicador, caracterizado pela capacidade de justificar as diferenças que o identificam. Nesse sentido, tem a capacidade de discutir e criticar, de argumentar e colher argumentos, de persuadir e ser persuadido. Finalmente, em terceiro lugar, na medida em que argumenta, e na medida em que a argumentação se traduz necessariamente como persuasão, ele é marcado pela sua capacidade de influenciar, numa influência cujos limites são, à partida, imprevisíveis. Na sua história, ele critica, discute e comunica com os outros e buscam a emancipação da civilização.

entendimento mútuo ou o consenso procurado por esses atores envolvidos no processo de interação comunicativa só poderá ser atingido se ele for fruto de uma discussão participativa quanto às normas de interação social, de todos os envolvidos no processo formativo.

A aprendizagem em si, essa só poderá ser considerada válida se todos os envolvidos no processo de educação gozarem de autonomia cognitiva⁵⁵ e moral, tanto de ação como de pensamento, não estando, portanto, submetidos a nenhuma forma de coação o processo comunicativo é legitimado. Sobre essas considerações, analisando as respostas dos próprios professores que participaram da pesquisa, ressalta-se a seguinte “há uma grande troca de experiências entre alunos”. Portanto, não existe uma efetiva comunicação entre professores e alunos.

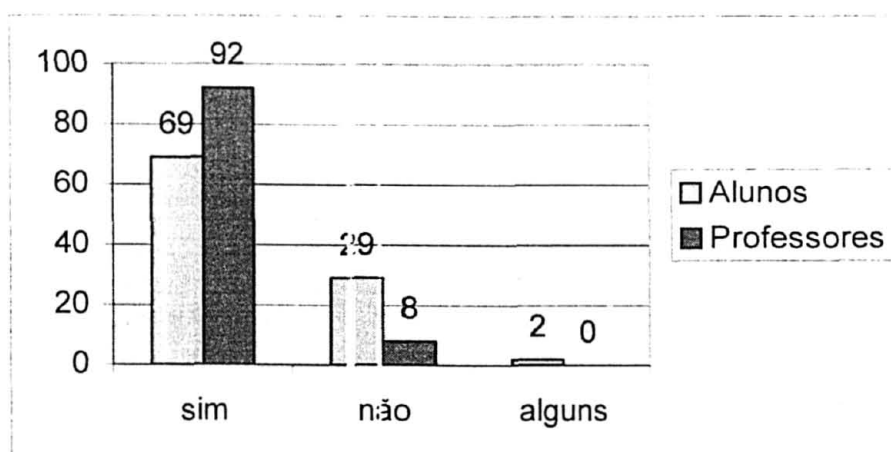
Por não haver sintonia na relação interpessoal, que é acentuada na resposta de um dos alunos: “geralmente o professor se coloca como dono da verdade e a tendência é muita cobrança em relação à disciplina do aluno e à nota”. Observa-se nessa fala, a relação de poder do professor denunciando sua postura autoritária e sua posição vertical, impondo-se diante do mundo objetivo, utilizando-se de estratégias punitivas e da expressividade comunicativa própria. Esses fatos se refletem significativamente no processo de aprendizagem do aluno, impedindo e bloqueando a sua participação na construção do conhecimento.

A construção do conhecimento no ato de ensinar para ser efetivamente democrático e ético, requer a criação de condições internas de participação dos atores nas discussões das práticas educativas visando ao entendimento mútuo. Como condição interna fundamental da escola, destaca-se o desenvolvimento das capacidades de participação dos professores nessa discussão. Um dos professores participantes da pesquisa traz uma contribuição interessante nesse sentido: “na escola existe uma comunicação envolvida mais pelo emocional (amizade, sorriso, brincadeira, o bem querer)” do que pelo racional.

⁵⁵ “Quando os pais querem educar seus filhos, quando as gerações que vivem hoje querem se apropriar do saber transmitido pelas gerações passadas, quando os indivíduos ou grupos querem cooperar entre si, isto é, viver pacificamente com o mínimo de emprego de força, são obrigados a agir comunicativamente. Existem funções elementares que, para serem preenchidas, implicam necessariamente o agir comunicativo. (HABERMAS, 1984, p.105)

3.2.5 A Ética na Sala de Aula

Questão 5: A escola vem discutindo as questões éticas relacionadas ao “mundo da vida”?



O gráfico anterior mostra que essa pergunta parece ter sido um pouco polêmica aos sujeitos da pesquisa, pois, entre os professores 92% disseram que a escola discute questões éticas relacionadas ao mundo da vida e 8% disseram que não, 69% dos alunos confirmaram sim, 32% disseram não e 4% dos alunos pareceram ficar na dúvida e arriscaram dizer que apenas alguns discutem as questões éticas no “mundo da vida”.

A necessidade de reexaminar e expandir as questões éticas no processo educacional é de suma importância, pois conforme as considerações habermasianas, a “ética do discurso” assenta-se sobre os pressupostos transcendentais do “agir comunicativo” desenvolvido na práxis educativa cotidiana que orienta para o entendimento do coletivo. Essa interação, no campo educacional parece não ocorrer, quando professores justificam verbalmente que “o entendimento é muito subjetivo. Se o professor valoriza essas questões, discute-as, caso contrário, esquece-as”. Essa declaração nega a relevância do processo na busca da verdade do conhecimento construído em sala de aula, portanto deixa claro, que não se trata da razão do sujeito, mas da razão comunicativa.

A validade do conhecimento exposto na sala de aula depende de um processo dialógico, reflexivo e crítico, racional e democrático, esse é, por sua vez, o

fundamento que alcança o ápice em relação à ética proposta por Habermas. Mas, esses procedimentos parecem estar ainda um pouco distantes de se consolidarem, isto porque “vários professores não conhecem as teorias, idéias e concepções de autores que abordam essa questão, em especial, Habermas, no qual foi fundamentado este trabalho”. Nessa argumentação, o educador reconhece a existência de alguns professores engajados nas transformações, mas não se posiciona a seu favor, pelo fato de eles não estarem comprometidos com tal questão. O professor jamais poderia excluir da sua prática pedagógica, valores tão importantes para a formação social do aluno, pois a sala de aula é o espaço significativo de aprendizagem onde todos se beneficiam: “em todas as aulas nós acabamos aprendendo um pouco mais sobre o mundo lá fora e assim nos deixando mais atualizados”. O importante nessa observação é que o educador não descarta a tradição de valores culturais dos alunos, permite, e, por conseguinte assume perspectivas de intersubjetividade e não de orientador. Os valores culturais são históricos e como tais devem se apresentar discursivamente como princípios orientadores éticos.

Na verdade, a “ação comunicativa”⁵⁶ funciona e fornece aos professores uma ferramenta heurística para examinar como suas próprias visões sobre o conhecimento, natureza humana, valores éticos e sociedade são mediados através das suposições de “senso comum” em sala de aula. Esse é o cenário que se descortina na educação, principalmente as questões relacionadas ao mundo do trabalho, uma problemática social cada vez maior, acima de tudo para os alunos que saem do ensino médio em busca de uma colocação no mercado de trabalho e também de uma qualificação profissional. Observa-se que na sala de aula prevalece um discurso voltado ao mercado de trabalho, com isso, a idéia de uma educação humana centrada nas prescrições éticas está sendo progressivamente substituída pelas necessidades do mercado. Por essa razão, os professores precisam estar atentos a essa questão para não tornar a educação um produto para o mercado. Se a educação tornar-se mercadoria, os valores voltados para uma concepção mais humana de educação vão se perder e, conseqüentemente, a história cultural do

⁵⁶ “É uma noção abrangente de racionalidade comunicativa, associada a, um modelo holístico da justificação” Cf. Habermas. A ética da discussão e a questão da verdade. São Paulo: Martins Fontes, 2004, p. 18-19

aluno. Configura-se assim, a inexistência de uma prática voltada para a construção de saberes, para a recuperação da ética, da tarefa emancipatória e da reformulação de seu próprio significado a partir da racionalidade comunicativa.

De acordo com a visão habermasiana, a relação que se estabelece aos princípios da prática educativa seria fundamentalmente, uma relação de intersubjetividade, na medida em que o processo evolutivo de aprendizagem depende do “mundo vivido” dos alunos que dela fazem parte. Os alunos, por sua vez, adquirem seus conhecimentos não como fatos ou saberes isolados, mas na medida em que tais conhecimentos se explicitam no interior das estruturas simbólicas de seu mundo vital. Negar essa possibilidade educativa aos alunos é um contra-senso. Portanto, é necessário que os professores conheçam, reconheçam e façam uso das idéias-chave que inter-relacionam o processo da comunicação e a aprendizagem, para formar sujeitos questionadores e comprometidos com as verdades éticas.

Ao abordar a questão da verdade, não de modo filosófico, mas como elementar na participação comunicativa, que é o processo decisório do ensino aprendizagem, destaca-se a seguinte afirmação de um dos professores: “Interessante é observar que os alunos esperam esclarecimentos em situações paralelas, ou seja, situações do dia-a-dia, leituras mais simplificadas e fenômenos mais vistos”. Esse relato do professor demonstra que há ansiedade por parte dos alunos na busca da racionalidade comunicativa, sugerindo uma relação de intersubjetividade na qual o coletivo é valorizado, configurando-se num real espaço de discussão e troca de experiências e informações, cujo objetivo é chegar ao consenso para que possa haver a efetivação da aprendizagem, numa tomada de consciência em que os conteúdos devem ser condizentes com a realidade social. Por isso, ficam na expectativa de uma ação mais concreta, entre a teoria e prática do cotidiano social.

Mesmo diante desse apelo, muitos professores ainda continuam num total alheamento com relação à dinâmica comunicativa em sala de aula, quando na verdade, deveriam estar seriamente preocupados com o conservadorismo que media as suas práticas, em que a linguagem por eles utilizada já não atinge os alunos. Permanecem passivamente, agindo de tal forma que colaboram para a reprodução da sociedade industrial, na qual há o exercício do controle garantindo à

sociedade o cumprimento dos seus interesses, confirmando como verdade a lógica da sociedade capitalista burguesa que se propaga inclusive, através dos meios de comunicação de massa, que têm grande poder de influência na vida das pessoas.

Enquanto os meios de comunicação de massa forem desenvolvendo linguagens que se distanciam totalmente da falada e ensinada na sala de aula e a escola não somente ignorar esse fato, como também, não se preocupar em conscientizar os professores sobre a importância da “ação comunicativa”, como intrínseca à prática educativa desempenhada pelos professores, como afirma Habermas, ao fazer referencia a questão da filosofia da consciência para a racionalidade comunicativa. O ensino-aprendizagem não é mais a relação do aluno isolado com a objetividade dos conteúdos num modelo tradicional, representável e manipulável. Educação é, ao contrário, a relação intersubjetiva que se instaura na relação entre professores e alunos, tornando-os capazes de falar e de agir, tão logo tenha entendimento o tema em discussão.

Educar é, sobretudo, revelar, esclarecer as dimensões do perfil da sociedade na qual os alunos estão inseridos, que demonstraram através da pesquisa, terem um verdadeiro fascínio por uma comunicação dinâmica, em que todos os recursos existentes e disponíveis ao professor devem ser utilizados para tornar o espaço da sala-de-aula em um ambiente produtivo, saudável e de real construção do saber. Observa-se na sala-de-aula, que os alunos em geral, especialmente os jovens (parte integrante desta pesquisa), quando expostos a estratégias de ação, em que são utilizados diferentes recursos didáticos, voltados aos seus interesses, como por exemplo, apresentações multimídias ou similares, nas quais aparecem imagens de conteúdos que contêm animações (movimento), e se, enriquecidos ainda, com recursos sonoros, sentem-se totalmente envolvidos pela aula, interessando-se pelo tema que está sendo abordado. Essa prática, além de despertar o interesse do aluno, é um dos meios mais coerentes para iniciar a introdução de um assunto, tema ou conteúdo, servindo como ponto de partida para uma ação dialógica consistente em sala-de-aula. Possibilita assim, explorar a potencialidade das ações argumentativas de cada aluno, oferecendo ao professor a oportunidade de fazer interferências no diálogo, a fim de conduzir as negociações provindas da discussão numa relação de respeito às diferenças de vida e de

opiniões do outro, num caráter de reciprocidade e interatividade, cuja consequência é a real construção do conhecimento.

4 CONCLUSÃO

Diante do diagnóstico apresentado por alguns professores e alunos do Ensino Médio do Colégio Estadual Professor Algacyr Munhoz Maëder, com o objetivo de entender como ocorre a “ação comunicativa” e sua relação com a postura ética na sala de aula, foi possível detectar que nas relações interpessoais entre os professores e alunos participantes da pesquisa, há um acentuado uso de poder e de autoritarismo por parte dos professores, presume-se talvez, que por falta de informação, atualização ou até mesmo, pela atitude involuntária de reproduzir os mecanismos de um sistema educacional incoerente com o momento histórico atual, ou ainda, por terem sacrificado algumas pequenas ações que consideravam como eternamente corretas na sua prática em detrimento da utilização de “novas estratégias” propostas por uma nova visão de educação, ainda assim, consideram suas ações democráticas. Os alunos, por sua vez, reagem à postura autoritária do professor, demonstrando desinteresse pelas aulas, desrespeitando o outro e até mesmo, à própria escola com atitudes antiéticas, displicentes ou destrutivas de comportamento. Aspectos como esses e muitos outros, fazem parte da realidade presente no contexto educacional, inclusive no ambiente da sala-de-aula e estão associados diretamente ao “agir comunicativo”, que por conter falhas, não são perceptíveis à maioria dos integrantes da instituição escolar.

Cabe ressaltar aqui, como o “agir comunicativo” pode operar na instauração do equilíbrio e promover a interação em situação de ações dialógicas no processo ensino-aprendizagem. Essa ressalva, aliada à análise dos dados obtidos, implicou focalizar o entrelaçamento de ações verbais dos atores (professor e aluno), referentes às respostas apresentadas no questionário, sobre a busca do objeto de conhecimento – “ação comunicativa” - cujo resultado se traduz na urgência de se efetivar um processo comunicativo. E isso, refere-se ao aluno, como pressuposto receptor de informações, e ao professor como o “emissor” de conhecimento.

Tomando o conceito de “ação comunicativa” na acepção de Habermas, foi possível fazer a análise da compreensão e do consenso entre professor e aluno, presentes nas ações verbais interativas de cada um, bem como as relações interpessoais, subjacentes ao conteúdo das mesmas. Tanto professores como alunos se posicionam favoráveis ao consenso de interação em sala de aula, mas

nas suas colocações a respeito do “agir comunicativo” demonstram que essa ação não está presente no contexto da escola. Ocorre, no entanto, que nas mensagens grande parte dos alunos ou não reconhecem que o “agir comunicativo” ocorre em sala-de-aula ou ficaram inibidos ou reacios em contestar a inexistência da “ação comunicativa”, naquele contexto escolar.

Faz-se importante ressaltar aqui, que nas colocações apresentadas no gráfico, cuja pergunta era: *quando o professor explica os conteúdos em sala de aula, ele deixa você falar sua opinião sobre o assunto?* As observações dos alunos revelaram que nas relações interpessoais em sala de aula, sua posição é de receptor e ouvinte, enquanto que nas análises realizadas em relação aos professores, as ações se voltam ao exercício do poder e do controle, no nível do saber objetivo, autoritário. Assim, pode-se dizer que a informação de validade da ação comunicativa, por parte dos alunos demonstrou que as relações interpessoais se processam essencialmente pelo mundo objetivo instrumental e não pelo mundo social intersubjetivo comunicativo.

A efetivação pedagógica é uma tarefa comprometida e integrada com uma “ação comunicativa” junto a todos os participantes das relações sociais, sobretudo no ambiente escolar. É de responsabilidade dos professores, em sala de aula, a concepção e a execução de um “agir comunicativo” criterioso, dinâmico, priorizando as concepções éticas em suas práticas educativas. Para isso, é preciso abandonar o tradicional modelo de ensino autoritário e segmentado e assumir uma prática pedagógica pautada numa educação fundamentada na comunicação, na argumentação, no discurso, no entendimento e consenso entre ambas as partes (aluno e professor), a fim de que possa fazer uso dos recursos da fala e da ação para transformar o desempenho da tarefa ensino-aprendizagem.

A ética baseada no discurso é pensada a partir da subjetividade dos alunos demonstrada continuamente nas possibilidades da “ação comunicativa” como mediadora que traga sentido às relações entre professores e alunos em sala de aula. Assim o “mundo da vida” que valoriza toda tradição cultural do indivíduo e, conseqüentemente, as concepções éticas, fará parte integrante da prática cotidiana escolar.

Nas análises realizadas sobre a contextualização das concepções éticas do mundo social, quando foi levantado o seguinte questionamento: A escola vem

discutindo as questões éticas relacionadas ao “mundo da vida”? Essa pergunta apresentou como resultado uma mensagem confusa ou mesmo contraditória para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem. Por um lado, as respostas dos professores limitaram-se apenas à objetividade, sem nenhuma contextualização a respeito de tal desempenho e, por outro, as afirmações demonstraram que o tema abordado estaria permeando as discussões que promoviam em sala-de-aula, porém a escola não enfatiza e nem mesmo prioriza a importância desse tema. Por esse motivo, não é dada a ele relevância que merece.

A escola enquanto local representativo de aprendizagem e aquisição de conhecimento, autonomia e posicionamento frente às lutas ideológicas, às convicções e as relações de poder, presentes no momento sócio-político-econômico da sociedade brasileira, precisa entender que o processo ensino-aprendizagem estando aquém de uma ação comunicativa e distante dos princípios éticos, fatalmente promove grande fragilidade tanto para alunos como para professores. Aos professores, pela formação deficitária, falta da atualização e dificuldade de estabelecer as relações necessárias entre os conteúdos sistematizados e a realidade. E aos alunos conseqüentemente, a falta de acesso a esses conhecimentos, a formação precária que os impossibilitará de agirem e tornarem a sociedade mais ética e mais justa. Nesse sentido, a teoria de Habermas coloca em discussão, narrativas acerca de uma visão cosmopolita, crescente de educação, que aponta para o rumo da emancipação, se a “ação comunicativa” for considerada como um suporte fundamental para uma sociedade em vias de desenvolvimento compartilhado intersubjetivamente.

Acredita-se que o objetivo principal deste trabalho no sentido de explicitar a pesquisa aqui desenvolvida, abre novos caminhos para a reflexão a respeito do vínculo do “agir comunicativo” de Habermas entre professores e alunos. Além disso, as premissas aqui levantadas podem ser valorizadas e desenvolvidas em termos práticos, contribuindo desse modo para o seu estabelecimento. A “ação comunicativa”, comprometida com o ensino-aprendizagem em sala de aula, para que todos os envolvidos no processo possam almejar uma vida mais ética.

Assim, a educação comunicativa se concretiza no diálogo entre professores e alunos que convivem no ambiente escolar e na sociedade como um todo. É pelo diálogo que se dá à pronúncia do mundo que é um ato de criação e recriação. O

diálogo só é possível se existe interesse nos demais seres humanos antes de encontrar-se frente a frente com eles, não pelo interesse ingênuo, já que o ser humano é dialógico e crítico por natureza, desde que tenha interesse e oportunidade para concretizar a sua criticidade. Dessa forma, para que o professor possa dialogar, verdadeiramente, é preciso ter um pensar crítico, que não aceite a separação entre o ser humano e o “mundo vivido”, mas que acredite em uma firme solidariedade entre eles.

REFERÊNCIAS

- ARAGÃO, L. M. de C. *Razão comunicativa e teoria social crítica em Habermas*. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.
- ARENDT, H. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.
- ARISTÓTELES. *Ética a nicômaco*. Brasília: Unb, 1985.
- BORDENAVE, J. E. D. *Além dos meios e mensagens: Introdução à comunicação como processo, tecnologia, sistema e ciência*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1983.
- BRONNER, S. E. *Da teoria crítica e seus teóricos*. Campinas: Papirus, 1997.
- CAPRA, F. *A teia da vida*. São Paulo: Cultrix Ltda., 1996.
- CHAUI, M. *Convite à filosofia*. São Paulo: Ática, 1994.
- COELHO, T. *O que é indústria cultural*. São Paulo: Brasiliense, 2003. (Coleção Primeiros Passos, n. 8).
- DEMO, P. *Metodologia da pesquisa em Ciências Sociais*. São Paulo: Cortez, 1985.
- DUSSEL, E. *Ética da libertação*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- DURKHEIM, É. *Ética e Sociologia da Moral*. São Paulo: Landy, 2003.
- FAZENDA, I. (Org.). *Novos enfoques da pesquisa educacional*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- FORTES, P. A. de C. *Ética e saúde*. São Paulo: EPU, 1998.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____. *Pedagogia do oprimido*. 29. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FROMM, E. *O medo à liberdade*. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.
- GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (Orgs.). *Autonomia da escola: princípios e propostas*. 3. ed. São Paulo: Cortez, v. 1, 2000.
- GIROUX, H. A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Tradução de: Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- GOERGEN, P. *Pós-modernidade, ética e educação*. Campinas: Autores Associados, 2001.

HABERMAS, J. *A crise de legitimação no capitalismo tardio*. Tradução de: Vamireh Chacon. 3. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1999. (Biblioteca Tempo Universitário: Séries Estudos Alemães)

_____. *A era das transições*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

_____. *Agir comunicativo e razão desracionalizada*. Tradução de: Lucia Aragão. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002.

_____. *A inclusão do outro: Estudos de Teoria Política*. São Paulo: Loyola, 2002.

_____. *Comentários à ética do discurso*. Tradução de: Gilda Lopes. Encarnação. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.

_____. *Conhecimento e interesse*. Tradução de: José N. Heck. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

_____. *Consciência moral e agir comunicativo*. Tradução de: Guido A. de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

_____. *Dialética e hermenêutica*. Tradução de: Álvaro L. M. Vallas. Porto Alegre: L&PM Editores, 1987.

_____. *Direito e democracia entre facticidade e validade*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997, v. 1-2.

_____. *Direito e moral*. Lisboa: Instituto Piaget, 1992.

_____. *Escritos sobre moralidad y eticidad*. Buenos Aires: Paidós, 1991.

_____. *Mudança estrutural da esfera pública: Investigações quanto a uma categoria da sociedade burguesa*. Tradução de: Flávio R. Kothe. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

_____. *O discurso filosófico da modernidade*. Tradução de: Ana Maria Bernardo e outros. Lisboa: Dom Quixote, 1998.

_____. *Para a reconstrução do materialismo histórico*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

_____. *Para o uso pragmático, ético e moral da razão prática*. Petrópolis: Vozes, 1993.

_____. *Passado como futuro*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1993.

_____. *Pensamento pós metafísico: Estudos filosóficos*. Tradução de: Flávio Breno Siebenichier. 2 ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.

_____. *Racionalidade e comunicação*. Lisboa: Editora 70, s/d.

_____. *Técnica e ciência como ideologia*. Tradução de: Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1968.

HERMANN, N. *Validade em educação: Intuições e problemas na recepção de Habermas*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999.

_____. *Pluralidade ética em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

JAEJER, W. *Paidéia: A filosofia do homem grego*. 3. ed. Tradução de: Artur M. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

KANT, E. Crítica da razão pura. In: _____. *Os Pensadores*. São Paulo: Abril, 1994.

LIBÂNEO, J. C. *Pedagogia e pedagogos, para que?* 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MARQUES, V. R. B. *Médicos, educadores e discurso eugênico*. Campinas: UNICAMP, 1994.

MARTON, S. *Nietzsche e a transvalorização dos valores*. São Paulo: Moderna, 1993.

MILL, J. *El utilitarismo*. Buenos Aires: Aguilar, 1960.

MORIN, E. *A religação dos saberes*. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

_____. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. *A cabeça bem-feita repensar a reforma, reformar o pensamento*. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

NAZÁRIO, C. de L. *Interpretação do corpo a partir de seis vídeos integrantes da videoteca do centro de formação dos trabalhadores de saúde da Secretaria Municipal da Saúde de São Paulo*. São Paulo, 2001. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo.

NIETZSCHE, F. *A genealogia da moral*. Lisboa: Guimarães e Cia de Editores, 1976.

OLIVEIRA, M. A. *Ética e sociabilidade*. São Paulo: Loyola, 1993.

_____. *Ética e racionalidade moderna*. São Paulo: Loyola, 1993.

PINTO, J. M. de R. *Administração e liberdade: Um estudo do conselho de escola, à luz da teoria da ação comunicativa de Jürgen Habermas*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

SCHAFF, Adam. *A sociedade informática*. 4. ed., São Paulo: Brasiliense, 1995.

SIEBENEICHLER, F. B. *Jürgen Habermas: Razão comunicativa e emancipatória*. 3. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

SINGER, P. *Ética prática*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
_____. *Vida ética*. Rio de Janeiro: Edouro, 2002.

SLATER, P. *Origem e significado da Escola de Frankfurt*. Tradução de: Alberto Oliveira. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

STEIN, E. *Mundo vivido: Das vicissitudes e dos usos de um conceito da fenomenologia*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

TESSER, G. J. *Ética e educação: Uma reflexão filosófica a partir da teoria crítica de Jürgen Habermas*. São Paulo, 2001. Tese Doutorado.

THUMS, J. *Ética na Educação: Filosofia e valores na escola*. Canoas: ULBRA, 2003.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: A pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

VALLS, Á. L.M. *O que é ética*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

VÁSQUEZ, A. S. *Ética*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970.

WERNER, J. *Saúde & educação: Desenvolvimento e aprendizagem do aluno*. Rio de Janeiro: Gryphus, 2001.

WIGGERSHAUS, R. *A Escola de Frankfurt: História, desenvolvimento teórico, significação política*. Rio de Janeiro: DIFEL, 2002.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

ABBAGNANO, N. *Dicionário de filosofia*. 2. ed. São Paulo: Mestre Jou, 1962.

ABRAMOVAY, R. *O que é fome*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1998.

ADORNO, T; HORKHEIMER, M. *Dialética do esclarecimento*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

_____. *Educação e emancipação*. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

APEL, K. *Estudos de moral moderna*. Tradução de: Benno Dischinger. Petrópolis: Vozes, 1994.

BARUFFI, H. *A comunicação no espaço escolar educativo: Uma abordagem a partir das relações trabalho – educação*. UFMS, 1998.

BERGER, P. *Perspectivas sociológicas*. Uma visão humanista, Petrópolis: Vozes, 1989.

BOUFLEUER, J. P. *Pedagogia da ação comunicativa: Uma leitura de Habermas*. Ijuí: UNIJUÍ, 1997.

BRASIL. *Lei 5692, de 11 agosto de 1971*. Fixa diretrizes de bases para ensino de primeiro e segundo graus. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília: DF, 1971.

BRASIL. *Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília: DF, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasil: MEC/SEF, 1998.

CAGLIARI, L. C. *O Príncipe que virou sapo*. Cadernos de pesquisa da fundação Carlos Chagas. São Paulo, n.55, p. 50-62, nov. 1985.

CAMPOS, G. V. de S. *A saúde pública e defesa da vida*. São Paulo: Hucitec, 1991.

COMTE, A. *Curso de filosofia positivista*. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

_____. *Discurso sobre o espírito positivo*. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

FEIGES, M. M. F. *O projeto político-pedagógico e a eleição de diretores de escola: Limites e possibilidade da gestão democrática*. In: Secretaria de Educação de Maringá. Cadernos Temáticos I, 2003.

FREUD, S. *O mal-estar na civilização*. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

_____. *O Futuro de uma Ilusão*. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (p.27)

FREITAG, B. *Política educacional e indústria cultural*. São Paulo: Cortez, 1987.

FRIGOTO, G. Fundamentos de um projeto político-pedagógico. In: SAVIANI, D. *E a educação brasileira: O simpósio de Marília*. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (Org.) *Metodologia de pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1989.

GEUS, R. *Teoria Crítica: Habermas e a Escola de Frankfurt*. Campinas: Papirus, 1988.

GIROUX, H. *A teoria crítica e resistência em educação*. Para além das teorias de reprodução. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. *Atos Impuros: A prática política dos estudos culturais*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

_____. *Escola Crítica e Política Cultural*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1988.

_____. *Pedagogia Radical*. São Paulo: Cortez, 1983.

GILES, T. R. *Filosofia da educação*. São Paulo: EPU, 1983.

HABERMAS, J. *A ética da discussão e a questão da verdade*. São Paulo: Martins Afonso, 2004.

_____. *Morale et communication*. Paris: CERF, 1986.

_____. *Teoría de la acción comunicativa: Complementos y Estudios Previos*. 3. ed. Madrid: Cátedra, 1997.

_____. *O Discurso filosófico da modernidade*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

HARPER, B. *Cuidado escola! Desigualdade, domesticação e algumas saídas*. Tradução de: Leticia Cotrim. São Paulo: Brasiliense, 2003.

HERMANN, N. *Filosofia: Ética, Pluralismo e Educação*. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Educação, 2000.

_____. Nietzsche: Uma provocação para a filosofia da educação. In: GHIRALDELLI Jr., P. *O que é Filosofia da Educação?* Rio de Janeiro: DP&, 1999.

HORKHEIMER, M. *Filosofia e teoria crítica*. São Paulo: Abril Cultural, 1968.

HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W.; BENJAMIN, W.; HABERMAS, J. *Textos escolhidos*. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

KANT, E. *Sobre a pedagogia*. Tradução de: Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: Unimep, 1996.

_____. *Fundamentação da metafísica dos costumes*. Lisboa: Edições 70, 1988.

_____. *Ética e sociologia da moral*. São Paulo: Landy, 2003.

LIBÂNEO, J. C. *Adeus, Professo; Adeus Professora?: Novas exigências educacionais e profissionais docentes*. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. *Democratização da escola pública: a crítica social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 1996.

_____. *Educação Escolar: políticas, estruturas e organização*. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. *Organização e gestão da escola*. Goiânia: Alternativa, 2001.

MARX, K.; ENGELS, F. *Crítica de educação e do ensino*. Lisboa: Moraes Editores, 1970.

_____. *A Ideologia Alemã*. 2. ed. São Paulo: Ciências Humanas, 1978.

_____. *Fundamentos de la crítica de la economía política*. Habana: Instituto del Libro, tomo I, 1970.

_____. *Teses sobre Feuerbach, em MARX, K. & ENGEL, F. Obras escolhidas, Tomo I*, Lisboa: Avante, 1982.

_____. *O Capital*. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

MATURANA, H. *Emoções e Linguagem na Educação e na Política*. 2. ed. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

MORIN, E. *O método I: A natureza da natureza*. 3. ed. Portugal: Europa-América, 1997.

NEGROPONTE, N. *A vida digital*. São Paulo: Cia das letras, 1995.

OLIVEIRA. *Política*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1985.

PIMENTA, S. G. *Formação dos profissionais de educação: Visão crítica e perspectivas de mudança*. Campinas: Educação e Sociedade, 1999.

_____. *Produção de conhecimentos na escola: Suspeitas e apostas*. In: CANDU, *Organização e Gestão da Escola*. Goiânia: Alternativa, 2001.

_____. *Produção de conhecimentos na escola: suspeitas e apostas*. In: CANDU, V. M. (Org.) *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP&P, 2000.

PLATÃO. *O Banquete*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

- _____. *A República*. Livro VII. São Paulo: Ática, 1989.
- POPPER, K. J. C. *Televisão um perigo para a democracia*. Tradução de: Maria Carvalho, Lisboa: Gradiva, 1999.
- PRESTES, N. H. *Educação e racionalidade: Conexões e possibilidades de uma razão comunicativa na escola*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.
- _____. Ação pedagógica e interação: Notas sobre a recepção de Habermas. In: _____. *Filosofia, sociedade e educação*, Marília, n.2, 1998.
- _____. *Validade em educação: Instituições e problemas na recepção de Habermas*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999.
- RIBEIRO, S. C. A pedagogia da resistência. *Revista Estudos Avançados*. São Paulo, v. 5, n. 12, p. 7-21, 1991.
- SAVIANI, D. *A nova lei da educação*. LDB, trajetória, limites e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 1997.
- SCHIECK, F. L. *Fome e desnutrição determinantes sociais*. São Paulo: Cortez, 1989.
- SEVERINO, A. J. O Projeto Político-Pedagógico: A saída para a escola. *Revista da AEC*. Brasília. v. 27, n. 107, p. 81-91, abr./jun. 1998.
- SIEBENEICHLER, F. B. *Encontros e desencontros no caminho da interdisciplinaridade*. G. Gusdorf e J. Habermas. Tempo Brasileiro, 1989.
- STOTZ, E. N. Enfoques sobre educação e saúde. In: VALLA, V. V.; STOTZ, E. N. (Orgs). *Participação popular, educação e saúde: Teoria e prática*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1993.
- TANNEENBAUM, R.; WESCHLER, I. R. C.; MASSARIK, F. *Liderança e organização – abordagem à ciência do comportamento*. São Paulo: Atlas, 1970.
- TEIXEIRA, A. Bases da teoria lógica de Dewey. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.23, n.57, p. 3-27, jan./mar. 1955.
- VASCONCELOS, E. M. Redefinindo as práticas de saúde a partir da educação popular nos serviços de saúde. In: VASCONCELOS, E. M. (Org.) *A saúde nas palavras e nos gestos*. São Paulo: Hucitec, 2001.
- _____. *Educação popular, um jeito especial de conduzir o processo educativo no setor de saúde*. Disponível em: <http://www.redepopsaude.com.br> Acesso em: nov. 2003.

VEIGA, I. P. A. Perspectivas para reflexão em torno do Projeto Político-Pedagógico. In: VEIGA, I. P. A.; REZENDE, L. M. G. de (Orgs). *Escola: Espaço do Projeto Político-Pedagógico*. Campinas: PAPIRUS, 1998.

_____. Projeto Político-Pedagógico: continuidade ou transgressão para acertar? In: CASTANHO, M. E. L.; CASTANHO, S. (Orgs.) *O que há de novo na educação superior: do projeto pedagógico à prática transformadora*. Campinas: Papirus, 2000.

VERA M. (Org.) *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP&P, 2000.

WEBER, M. *Economia e Sociedade: Fundamentos da sociologia compreensiva*. Brasília: UNB, 1999.

_____. *Sociologia*. São Paulo: Ática, 1997.